

المسلم المعاصر

فى هذا العدد





العدد (٩٩) السنة الخامسة والعشرون

شوال - ذو القعدة - ذو الحجة ١٤٢١ هـ

يناير - فبراير - مارس ٢٠٠١ م

الموزعون المعتمدون لمجلة المسلم المعاصر

◆ **مجلة المسلم المعاصر**

١٣ شارع مرقص حنا – العجوزة – (مركز الدراسات الفقهية) – القاهرة
هاتف : ٣٤٩٨٨٥٣

◆ **دار القلم**

٣٦ شارع القصر العيني – القاهرة هاتف / فاكس : ٧٩٥١١٠٥

◆ **مكتبة الشروق**

١ ميدان طلعت حرب – القاهرة هاتف : ٣٩١٢٤٨٠

◆ **الأزهري للكتاب**

٥٢ شارع الإسكندر الأكبر – الأزاريطة – الإسكندرية
هاتف : ٤٨٧٢٧٠٧ تليفاكس : ٥٤٥٧١٢٧

◆ **الشركة السعودية للتوزيع – جدة**

ص.ب : ١٣١٩٥ / ٢١٤٩٣
هاتف : ٦٥٣٠٩٠٩ فاكس : ٦٥٣٣١٩١

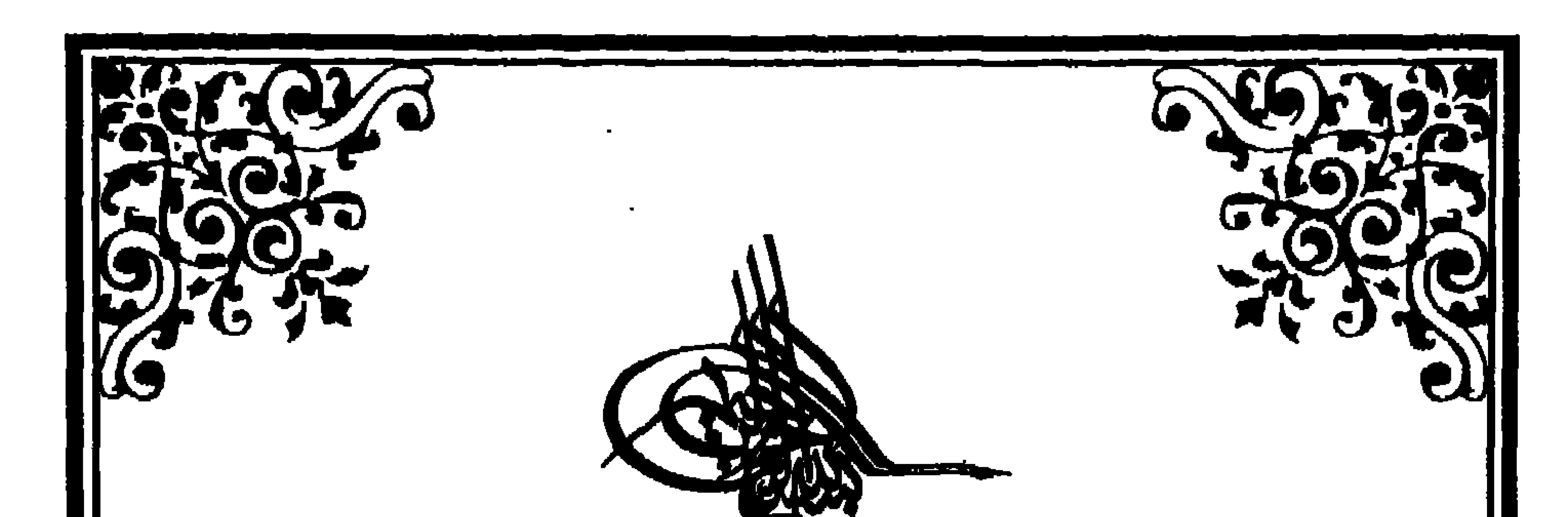
◆ **الشركة السعودية للتوزيع – الرياض** هاتف : ٤٧٧٩٤٤٤

◆ **الشركة السعودية للتوزيع – الدمام** هاتف : ٨٤١٠٨٤٠

◆ **دار البحوث العلمية – الكويت**

الصفاة – الكويت ، بناية الأوقاف رقم ٤ شارع فهد السالم
ص. ب : ٢٨٥٧ الكويت هاتف : ٦٥٣٠٩٠٩

◆ **المراسلات على العنوان :** ١٣ شارع مرقص حنا – العجوزة – القاهرة



المسلم المعاصر

مجلة فصلية فكرية ثقافية محكمة ، تعالج قضايا الإجتهاد المعاصر فى ضوء الأصالة الإسلامية

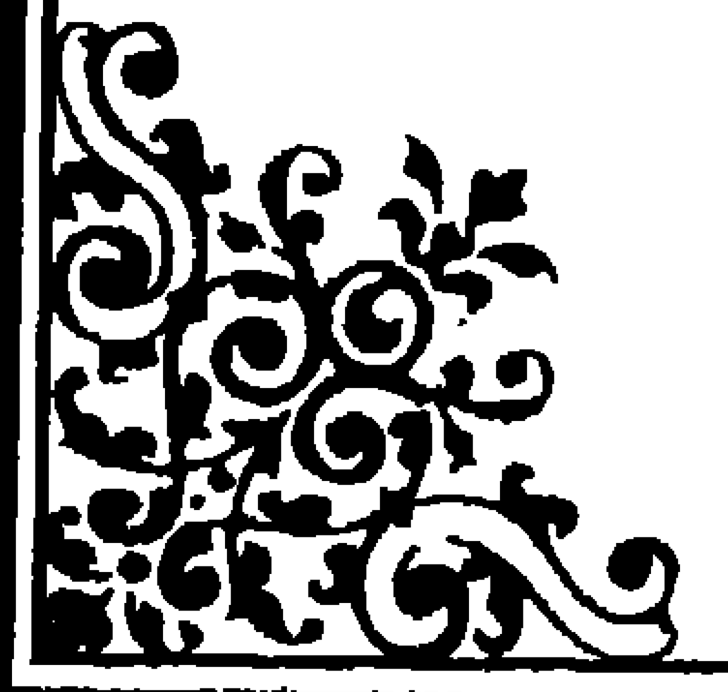
تصدر عن

جمعية المسلم المعاصر



صاحب الامتياز
ورئيس التحرير المسئول

الدكتور جمال الدين عطية



العدد (٩٩) السنة الخامسة والعشرون
شوال - ذو القعدة - ذو الحجة ١٤٢١ هـ
يناير - فبراير - مارس ٢٠٠١م



قواعد النشر في المجلة

١ - تهتم المجلة بمعالجة شئون الحياة المعاصرة فى ضوء الشريعة الإسلامية ، فقضيتها الأساسية هى « المعاصرة » ، وهى ذات مداخل ثلاثة : الاجتهاد ، والتنظير ، وإسلامية المعرفة .

كما تهتم المجلة بمجالين أساسيين لقضية المعاصرة هما مجال الحركة الإسلامية ، ومجال الأبحاث الميدانية .

وترحب المجلة بالأبحاث ذات الصلة بهذه القضية ومداخلها ومجالاتها المختلفة ، كما ترحب فى باب « الحوار » بمناقشة الأبحاث التى تنشر فى المجلة أو فى غيرها من المجلات والندوات والمؤتمرات ، كما ترحب فى باب « نقد الكتب » بالنقد الموضوعى للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة .

٢ - تنشر المجلة البحوث العلمية والمقالات الفكرية التى تتحقق فيها شروط الأصالة والإحاطة والاستقصاء والعمق والموضوعية والمنهجية والرجوع إلى المصادر الأصلية وأسلوب البحث العلمى بالطريقة المتعارف عليها .

٣ - يشترط فى البحث ألا يكون قد نشر فى أى مكان آخر .

٤ - تعرض البحوث المقدمة على محكمين من داخل هيئة التحرير أو من مستشارى المجلة ، وتبقى أسماء الباحثين والمحكِّمين مكتومة ، ويطلب من الباحث إعادة النظر فى بحثه فى ضوء ملاحظات المحكّمين .

٥ - ما تنشره المجلة يعبر عن وجهة نظر صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة .

٦ - الأبحاث التى ترسل إلى المجلة لا تعاد ولا تسترد سواء نشرت أم لم تنشر ، ولا تلتزم المجلة بإبداء أسباب عدم النشر .

٧ - ترتب الأبحاث عند النشر وفق اعتبارات فنية لا علاقة لها بمكانة البحث أو الباحث .

٨ - يعطى صاحب البحث المنشور مكافأة مالية مع ٢٠ فصلة (مستخرج) من بحثه المنشور ، ويكون للمجلة حق إعادة نشر البحث منفصلاً أو ضمن مجموعة من البحوث ، بلغته الأصلية أو مترجماً إلى أى لغة أخرى ، دون حاجة إلى استئذان صاحب البحث .

المحتويـــــات

كلمة التحرير

أولاً : أبحاث

ثانيًا : حوار

ثالثًا : ندوات

رابعًا : خدمات المعلومات

كلمة التحرير

التقوى وإشكاليات الاختلاف والوحدة في الإطار الإسلامي
دراسة تربوية

أ. د: علي القريشي (*)

مفهوم التقوى :

التقوى مشتقة من الوقاية التي تعني التحفظ والمهابة(1). وهي منهج سلوكي يقوم على عدم الطغيان وإيثار الآخرة ووقوف الإنسان أمام أهوائه وتهوساته، بنحو يغدو الصدق وتحري الحقيقة ونشدان الحق والسعي لبلوغ الاستقامة وتحصيل السداد، ممارسات حيوية تستمد أصالتها من عمق الخشية ودوام التعبدلله والالتزام بتعاليمه وأحكامه .

والتقوى أساساً هي حالة روحية قوامها الاستشعار الدائم بأن ا لله تعالى رقيب علي كل شيء ﴿ يَعْلَمُ خَائِنَةَ الأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُور ﴾ (غافر: 19) .

وحيث إن التقوى بمقياسها الإسلامي تتعامل مع كل مفردات الحياة فردية كانت أو اجتماعية ، فهي بهذا تمثل حالة تربوية شاملة تعمل على صون الذات وتحقيق نموها، بما يقضي إلى التورع والاجتهاد في السير على الطريق القويم بأقصى قدر مستطاع ﴿فَاتَّقُوا

(*) أستاذ بجامعة عمر للمختار، ليبيا - البيضاء.

(1) محمد ري شهري : مباني للعرفة ، دار المرتضى ، ط 2، بيروت 1993 ، ص 361.

اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾ (التغابن:١٦) .

وليس الاختلاف على صُعُد الفكر والعقيدة والفقه والسياسة الذي يمكن حدوثه فيما بين المسلمين إلا أحد القضايا التي تتأثر منهجياتها واتجاهاتها بما يملكه المختلف من تقوى.

والتقوى في صياغتها لمنهج الاختلاف ورسمها لاتجاهاته وسلوكياته تنطوي على جملة من المضامين والمعطيات التربوية التي يمكن تحديدها وتحليلها بمايلي :

المضمون الروحي للتقوى وأثره التربوي في سلوكيات الاختلاف :

إقامة المسلم للفروض والطاعات وممارسة التفكير والخشية والدعوات ، واستحضاره الدائم ليوم الحساب ، إنما يمثل تربية تنعكس ولاشك على السلوك في مختلف الاتجاهات ، ومثل هذه التربية بطبيعتها ، وبحكم ما تستخدمه من وسائل عبادية وتأملية ، ستجعل من الذات مركزاً لفعل الوقاية والتطهير والمجاهدة ، مما يمنحها دورًا مهمًا في تحديد نمط العلاقة مع الآخرين في مختلف الحالات .

فإذا جئنا إلى حالة الاختلاف التي يمكن أن تنشأ مع المسلم الآخر فيمكننا أن نتوقع مساراتها من خلال معرفتنا بأن الانشغال بعيوب الذات والتوجه نحو اتهامها ولومها ـ بصفته المنطلق الذي تؤكده التربية الروحية ﴿ وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلاَّ مَا رَحِمَ رَبِّي﴾ (يوسف : ٥٣) - سيوفر بطبيعته مناخاً يدفع إلى التركيز على عيوب الذات وأوجه قصورها قبل التركيز على عيوب الآخرين وأوجه قصورهم ، الأمر الذي سيجنب المرء الاستعجال في إصدار الأحكام السلبية ضد المخالفين ، ومنع استحلال الممارسات المستكرهة معهم ؛ ذلك أن ملكة التوقف ستحكم مسالكه، بخاصة فيما لا علم أو وضوح له فيه ، كما أن التربية الروحية بما توفره من سمو وإشراق كفيلة بدعم هذا المنحنى المتحفظ، بل والدفع به باتجاهات أكثر إيجابية .

« فالدعاء » بصفته أحد وسائل هذه التربية ـ سيسهم في ذلك بما يرسخه في القلب من مشاعر صافية تجاه المؤمن الآخر ﴿وَلاَ تَجْعَلْ فِي قُلُوبِنَا غِلاًّ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا رَبَّنَا إِنَّكَ رَءُوفٌ رَحِيمٌ﴾ (الحشر: ١٠) ، بل وبما يدفع إليه من تغليب لروح التفاهم وفض أي شجار يمكن حدوثه بين الطرفين ﴿رَبَّنَا افْتَحْ

بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنْتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ﴾ (الأعراف : ٨٩) .

وحتى في الحالات التي قد ينجر فيها المتقي إلى بعض الاختلاف المذموم فإنه سرعان ما يحاول الاستدراك مصححًا وعائدًا إلى السواء ودونما انحراف ﴿إِنَّ الَّذِينَ اتَّقَوْا إِذَا مَسَّهُمْ طَائِفٌ مِنَ الشَّيْطَانِ تَذَكَّرُوا فَإِذَا هُمْ مُبْصِرُونَ﴾ (الأعراف : ٢٠١) ، وهكذا تشكل معالم الشخصية الروحية في علاقاتها مع المسلمين الآخرين .

الزهد وأثره التربوي في سلوكيات الاختلاف :

من أبرز ما قد تتمخض عنه التقوى سلوكية الزهد. والزهد هو الاستغناء بالله عن أي شيء استغناء يمنح القدرة على التحرر والتحكم وامتلاك ناصية التعالي على الغوايات والفتن وزخرف الأشياء.

والمنطلق الأساسي للتربية على الزهد هو التبصير بحقيقة الدنيا بصفتها مرحلة عابرة ودار فناء أدنى من أن تمتلك القلب الذي آمن بالآخرة وبالحساب ﴿أَرَضِيتُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الآخِرَةِ إِلاَّ قَلِيلٌ﴾ (التوبة : ٣٨).

وبهذا تتم المساعدة على مواجهة دوافع المنافسة والشهرة والبحث عن المصالح والاستئثارات النفعية التي كثيرًا ما يختفي وراءها الاختلاف المذموم .

ولا شك أن الاتجاهات التفريقية تزدهر كلما ازدهرت هذه الدوافع التي يسعرها احتدام التضاد . وليس الاختلاف حول المسائل الفرعية أو الهامشية في حقيقته إلا حالة يعيشها ضعاف الورع وقليلو المعرفة ممن تقودهم تلك الدوافع التي قد تتلبس أردية الدين وتوهم بالدفاع عن مقتضياته .

إن التربية على الترفع والامتلاء بحقيقة أن ﴿وَمَا عِنْدَ اللَّهِ خَيْرٌ وَأَبْقَى﴾ (القصص : ٦٠) كفيل بوقاية المرء من الانجراف إلى مثل تلك الاختلافات التي لا طائل من ورائها .

كما أن البساطة والتواضع والابتعاد عن الكبر والغرور وتجنب تزكية الذات -وهي من صفات الشخصية الزاهدة - من شأنها أن تمنح القدرة علي قراءة الآخر وتفهمه بشكل موضوعي أمين ، وكلما نمت مشاعر الزهد وترسخت سلوكياته كلما برزت ملكة التحفظ وسلوكية مراعاة الآخرين .

وبالتالي فإن أي اختلاف يتم في إطار

الشخصية الزاهدة لا يتحرك إلا ضمن الأهداف السامية وما يمليه الشعور بواجب إيضاح الحقائق أو الدفاع عنها ، أو بما تقتضيه ضرورات إثراء الحوار المفيد .

والزاهد لا يختلف ـ إذا ما اختلف ـ إلا وهو يوجه لنفسه التساؤلات التالية: عمَّ اختلف ؟ ولِمَ اختلف ؟ وما الغاية من اختلافي ؟ وكيف ينبغي أن أختلف؟ وما حدود ذلك وما ضوابطه ؟ ثم ما جدوى ممارسة الاختلاف ؟

فإن وجد أجوبة مقنعة يؤسسها الشرع أو العقل أو الواقع الموضوعي خاض اختلافه بكل نزاهة وهدوء ﴿فَأُولَئِكَ تَحَرَّوْا رَشَدًا﴾ (الجن : ١٤).

ومثلما يظهر الأثر الإيجابي للزهد في سلوكيات الاختلاف في أبعادها الفكرية أو الفقهية أو الاجتماعية ، فإن الزهد في المجال السياسي ستكون له أهمية أخطر، بخاصة حين تتوفر قيمته عند من يمتلك القوة وهو يواجه معارضيه، فهذا الخليفة عمر بن عبد العزيز لم يمنعه اعتراض الخوارج له — ومن أول يوم يتولى فيه السلطة ـ من أن يستقبلهم ويستمع إلى معارضاتهم ويدخل معهم في حوار، ثم يستجيب إلى بعض مطالبهم المشروعة ، كما لم تأخذه العزة بإثم ما استنه آباؤه من سنن ومناهج مرفوضة حين يبادر إلى تغييرها بشكل غير مسبوق ، بخاصة ما كان يتعلق منها بأهل البيت ، ولم يخش من إمكانية أن يُحسب ذلك لصالح الأطراف المخالفة ، فالزهد بالسلطة من منطلق التقوى يمثل قيمة مهمة من شأنها أن تؤثر في سلوكيات الاختلاف لدى أطراف المجتمع السياسي بشكل صحي محمود .

مبدأ المسئولية الإنقاذية وأثره التربوي في سلوكيات الاختلاف :

التقوى ليست صفة احتكارية ، فالمؤمن الحق يسعى إلى إشاعة شروطها في معتقدات الناس وسلوكياتهم كافة ، وما تحمل تبعات الدعوة والإرشاد عند المؤمن إلا تعبير عن الشعور بالناس وبالمسئولية الإنقاذية اتجاههم .

والشعور الإنساني إزاء الآخرين ينطوي على« المحبة » التي تدفع إلي «الإحسان » ﴿وَإِنْ تُحْسِنُوا وَتَتَّقُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا﴾ (النساء: ١٢٨) . كما أن التعود على الإحسان ينطوي ضمنًا على فضائل «التقبل» و«المراعاة» و«التسامح» التي تشكل مفردات ضرورية في ضبط سلوكيات

الاختلاف بخاصة في الحالة التي قد يلحق بها المرء سوء فهم أو يجابهه أثناءها خطأ قد يصدر بحقه من قبل الآخرين .

لهذا فإن المتقي الذي يتعمق لديه ذلك الشعور لا يستهدف فضح المخالف أو تعريته . وهذا ما كان يعلمه الرسول لأصحابه حتى في لحظة إقامة الحد على من أخطأ ، حيث رد على من قال عمن أقيم عليه حد شرب الخمر «أخزاك الله» بقوله ﷺ : « لا تعينوا عليه الشيطان » .

إن التنشئة على تحمل مسئولية الهداية ستطبع المؤمن على أن لا يدير اختلافاته مع الآخرين إلا بمبررات شرعية أو موضوعية، ولا يتبع معهم إلا الحكمة والمنطق والموعظة الحسنة ولا يجادلهم إلا بالتي هي أحسن ، وبالتالي فإنه لا يكون مسروراً إذا ما خسر الآخرون فرصة معرفة الحقيقة أو رؤية الطريق المؤدي إليها ولو بعد حين.

لهذا لا تجتمع التقوى مع نزعة الإقصاء التي تستعجل إصدار الأحكام الباترة لمجرد الاختلاف في فهم أو تفسير أو اجتهاد ، ففي ظل التربية على الشعور بمسئولية الهداية والإنقاذ سيترسخ منطق التعامل السليم مع موضوعات الاختلاف ومفرداته، بحيث لا يطغي فرع علي أصل، ولا جزئية على كلية، ولا هامش على متن ، الأمر الذي يترتب عليه توفير مستوى جيد من الفهم والتمييز بين مستويات الاختلاف من جهة ، وإبقاء منطق الأخوة وحسن الظن والتعامل سائداً بين المختلفين من جهة أخرى .

ومن المنطقي أن نقول بأن نمو الشعور بالمسئولية الإنقاذية ستكون له من الانعكاسات ما يساعد على ازدهار قيم التفاهم والحوار بين مختلف الأطراف، خلاف ما إذا تضاءل مثل هذا الشعور وسادت الاستهانة بقيمة تلك المسئولية ، حيث سيُستهل التنازع ويفشو الخلاف دون تقدير لما قد يترتب على ذلك من نتائج سلبية أو أضرار .

التقوى وأخلاقيات الاختلاف :

من الأهداف العامة للتربية الإسلامية بناء الفرد المسلم السليم القلب المُبرء من خبث الدوافع وسوء المسالك وفساد الغايات والذي تحكم اتفاقاته واختلافاته القيم الأخلاقية المتصلة بهذا الخصوص .

ويُعد الصدق والأمانة من أبرز تلك القيم، سواء كان ذلك مع النفس أو مع الآخرين، وتتجلى أهمية الالتزام بهاتين

القيمتين فيما تبلوره من سلوك يأبى الكذب والافتراء والتقول والتجني والبهتان والتحايل والتزوير والتحريف ضد الآخرين ، إذ لا يمكن لمن خاف مقام ربه ونهي النفس عن الهوى أن يجعل من تلك الوسائل مبررات لبلوغ الغايات أو تحقيق المآرب .

أما قيمة العدل التي يقررها الإسلام في تنظيم علاقة المسلم بالآخرين فتضعها التربية الإسلامية في أعلى سلم قيم التعامل ، حتى في الحالة التي يبلغ فيها الاختلاف مع الآخر حدود العداوة فالعدل قيمة حاكمة في كل حال ﴿وَلاَ يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلاَّ تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى﴾ (المائدة : ٨).

والعدل مطلوب، وإن جاء على حساب الذات ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالأَقْرَبِين﴾ (النساء : ١٣٥) ومن الطبيعي حين تسود هذه القيمة في أي سلوك اختلافي ستعني توفير قدر كبير من الموضوعية والنصفة وحفظ ما يستحقه الآخرون من حقوق .

كما تعتبر عفة اللسان ذات أهمية بالغة في ضبط سلوكيات الاختلاف، فمن يتحلي بهذه الصفة لا يلجأ مع غيره إلى أساليب اللعن أو السب أو الإقذاع أو التحقير أو استخدام الألفاظ الجارحة أو السخرية أو الهمز أو اللمز أو تتبع العورات أو الجهر بالسوء دون حق، ذلك أن الغاية التي يسعي إليها المختلف الملتزم لا تبرر له مثل هذه الأساليب ..

وإذا جئنا إلى خصلة التواضع فيمكننا القول بأن من يتحلى بها مُحصن من لوثة الادعاء والتعالي والزهو على الآخرين ﴿إِنَّ اللَّهَ لاَ يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُور﴾ (لقمان : ١٨) « إن الله أوصى أن تواضعوا حتى لا يفخر أحد على أحد، ولا يبغي أحد على أحد» وما من شك في أن الاغترار والعجب برأي أو اجتهاد مدعاة لحجب الرؤية التي تحول دون الاعتراف بالآخر واستبعاد اعتباره من أهل الرأي أو الصواب، وفي ذلك استبداد يأباه خلق التواضع والتعامل السليم .

ومن الأخلاقيات التي أكدتها التعاليم الإسلامية؛ الرحمة قال تعالى ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُم وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنْفَضُّوا مِنْ حَوْلِك﴾

(آل عمران : ١٥٩) ففي ظل التنشئة على الرحمة تنبع سلوكية الرفق «إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع عن شيء إلا شانه»(١) .

لهذا فالقسوة والغلظة ليست من أخلاق المتقين في شيء، ويظل اللين والحسنى في أي خطاب أو تحاور مطلوبين، حتى ولو كانا مع غير المسلمين.

أما التسامح فهو النقيض الجذري للتعصب والاستبداد، ويرتبط بمعاني الرحابة والصفح والعطاء، وتأكيد حق المغايرة، وقبول الآخر على المستويين الفكري والاجتماعي ، وهو كقاعدة من قواعد السلوك يرتبط بنسبية المعرفة(٢) حتى في دائرتها الدينية على اعتبار أن ما يجري في استنباط أو تأويل أو اجتهاد خارج ما هو قطعي من الدين لا يمثل إلا محاولة لا يملك أحد الادعاء بأنها تمثل الحقيقة الدينية المطلقة، لهذا لابد من تقدير الآخر وقبول حضوره في الساحة دون مصادرة أو تعسف أو إقصاء .

وإنه لمن التقى التحرز في إصدار الأحكام القاطعة ضد المغايرين في الإطار المذكور ، والتعود على ترك ذلك إلى الله تعالى ﴿قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ فَرَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَنْ هُوَ أَهْدَى سَبِيلاً﴾ (الإسراء : ٨٤) ﴿إِلَى اللَّهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ﴾ (المائدة: ١٠٥) .

إن التسامح الذي تؤكده التعاليم الإسلامية ينطوي ولا شك على قيمة عملية تتجلى في إمكانية إبقاء الباب النفسي مع الآخر مفتوحًا على نحو قد يشجعه على استئناف الحوار إن لم يحثه على التراجع إن كان مخطئًا، أو العودة إلى الصواب إن كان ضالاً أو مشتطًا ﴿فَاصْفَحْ عَنْهُمْ وَقُلْ سَلَامٌ فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ﴾ (الزخرف : ٨٩) وهذا ما يصحح معنى التسامح بصفته سلوكًا لا يقصد به القبول بالخطأ أو السكوت عن الحق .

في ضوء ما عرضناه نتساءل :هل يمكن للإنسان أن يتحلي بالقيم الأخلاقية المذكورة عند اختلافه مع الآخرين حتى ولو لم يكن تقيًا ؟

الجواب : إنه من الممكن ذلك، غير أن الواقع كثيرًا ما يثبت أن أهل الاختلاف حين يفتقرون إلى التقوى فإنه

(١) رواه مسلم.
(٢) انظر: جابر عصفور (دكتور): دفاعًا عن التنوير، الهيئة العامة لقصور الثقافة، ط٢، ١٩٩٣، ص١٦٤ - ١٦٥.

من الصعب عليهم الالتزام بتلك القيم التزامًا كاملاً وفي كل الأحوال ، ذلك أن المرء الذي لا تقترن عنده الأخلاق بالعقيدة قد يسهل عليه التنصل والتجاوز ، لهذا كان الاقتران المذكور هو الضمانة الأقوى لاستمرارية تلك الأخلاقيات وثباتها، وبالتالي ممارستها بشكل دائم مع الآخرين .

التقوى والضبط العاطفي عند الاختلاف :

الاختلاف أيًا كانت موضوعاته أو مفرداته يتيح بطبيعته المجال للعواطف أن تتسرب لتغطي بألوانها وضمائمها جوانب معتبرة من مساحات الاختلاف، وعلى نحو قد يمس بشكل سالب مبادئ العدالة والموضوعية وحسن التعامل .

هنا تبرز قيمة التقوى بما توفره من قدرة على ضبط حركة العواطف والحيلولة دون تدفقها الساخن الذي قد يجرف السلوك باتجاهات غير مقبولة، فالتقوى تكف أو تكيف العواطف بما يخدم الموقف الموضوعي، وبما يحول دون جعل الاختلاف نهبًا للانفعالات المحمومة التي قد تدفع نحو التحيز أو باتجاه المواقف المتطرفة أو السلوكيات الحمقاء .

ومن هنا تمثل التربية التي تستند إلى التقوى أداة قوية من أدوات التحكم في آليات الفعل ورد الفعل ، ومنهجًا سلوكيًا ضابطًا يمنع من الانخراط في هوجات التعصب والتعصب المضاد .

ومن الجدير بالذكر أن المبادئ الإسلامية وهي تقرر جملة من الحقوق والواجبات للمسلم على المسلم الآخر ، تبرز أهمية الحث على الصبر والتحمل والتجمل التي من شأنها المساعدة على ضبط عواطف الاختلاف وحمايتها من الخروج على المرعي من حدود أو آداب.

وفي إعلاء التربية الإسلامية لقيمة الصبر مع المخالف تنطوي أهمية بالغة في ترشيد عواطف المختلف عبر السيطرة على حالات الغضب أو الثأر أو الانتقام ﴿وَاصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلاَّ بِاللَّهِ وَلاَ تَحْزَنْ عَلَيْهِمْ وَلاَ تَكُ فِي ضَيْقٍ مِّمَّا يَمْكُرُونَ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الَّذِينَ اتَّقَواْ وَّالَّذِينَ هُمْ مُّحْسِنُونَ﴾ (النحل : ١٢٧ - ١٢٨) ﴿وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (آل عمران : ١٣٤) .

ومن تجليات الضبط العاطفي لدى

أهل التقوى امتلاكهم أنفسهم وكبحهم جماحها حتى في لحظات تحقق الانتصار. فالانتصار في جدل أو مناظرة أو حوار أو حتى فيما هو أبعد من ذلك حين يكون مع مسلم لا يمكنه أن يتحول إلى حالات من الزهو أو الغرور أو التشفي، ناهيك عن البغي أو الطغيان. ولقد ضرب الإمام علي بن أبي طالب القدوة الحسنة في هذا المستوى من الضبط في مختلف مواجهاته ، فمثلاً حين سمع قوماً من أصحابه يسبون أهل الشام إبّان معركة صفين نهاهم عن ذلك، وقال لهم: « إني لأكره لكم أن تكونوا سبابين، ولكنكم لو وصفتم أعمالهم وذكرتم حالهم كان أصوب في القول وأبلغ في العذر ، وقلتم مكان سبكم إياهم : اللهم احقن دماءنا ودماءهم، وأصلح ذات بيننا وبينهم، واهدهم من ضلالتهم؛ حتى يعرف الحق من جهله ويرعوى عن الغي والعدوان من لهج به»[1] .

وهكذا فإن عواطف المرء الذي يختلف على أساس الالتزام بشروط التقوى لا يمكن أن تطفح بالطعن أو اللعن أو السب أو التشهير أو المهاترة، كما لا تدفع إلى الجهر بالسوء دون حق، ولا حتى بمقابلة السلوك السيء بمثله، ناهيك عن أن تجنح إلى الإلغاء أو المحو أو إصدار الأحكام الباترة ؛ لأن عواطفًا كهذه لا يحركها هوى أو حقد، ولا تقودها عدوانية أو روح شقاق، فمنطق الورع بما ينطوي عليه من عقلانية وانضباط يحول دون الاندفاع نحو تلك المنحدرات ﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلامًا﴾ (الفرقان : ٦٣) .

التقوى والسلوك الوحدوي :

إن التأليف بين العباد قوة في أداء العبودية وصلاح للدين، وأدعىَ للحفاظ على أمن المجتمع وتحقيق مصالحه. وليس من شك أن التفريق مدعاة لتمزيق آصرة الأخوة وإضعاف للروابط وتفكيك للكيان، ولا يتفرق المسلمون إذا تفرقوا إلا عندما يتحكم بهم الجهل، أو تتلاعب بهم الأهواء أو المصالح الضيقة؛ لذلك فإن خير ضامن ينأى بالعبادِ عن الوقوع في حفر التنازع والانغماس في ظلامات الفتن هو اللجوء إلى الله تعالى وتقوية الصلة به ﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ امْتَحَنَ

---

(١) نهج البلاغة: تحقيق وتوثيق صبري إبراهيم السيد (دكتور)، مكتبة رحاب، الجزائر، ١٤٠٩هـ - ١٩٨٩م، ص١٨٩.

اللَّـــهُ قُلُوبَهُـمْ لِلتَّقْـوَى﴾ (الحجرات : ٣).

وإذا كـــان التثقيـف بـــالثوابت الإسلامية التي لا يمكن الاختلاف حولها و«المتغـــيرات» الـتي يجـوز عندهـــا الاختـــلاف يقـــود إلى الوعـــي بحـــق الاختلاف بشرط الوحدة وخطر التفريق وحرمته، فإن التقوى علاوة على كونها التزام بهذا الوعي الديـني الذي أساســه المعرفـة المكتسـبة ، فهي مجـاهدة تفيض «بالعرفـان» الـذي يسـاعد على الرؤية الشـفافة التي تقي من المنزلقـات ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُـوا إِنْ تَتَّقُوا اللَّـهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًـــا﴾ (الأنفـــال : ٢٩) ﴿وَالَّذِيـنَ جَـاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُــــــــبُلَنَا﴾ (العنكبوت: ٦٩) .

لقـد كان هـارون أخـو النبي موسـى عليه السلام علـى وعي بمســئولياته الوحـدوية إزاء قومه حين لم يستعمل معهم الشدة حتـى وهو يدعوهـم إلى الانصـراف عن عبادة العجـل ﴿قَالَ يَاهَـارُونُ مَا مَنَعَكَ إِذْ رَأَيْتَهُـمْ ضَلُّـوا أَلاَّ تَتَّبِعَـنِ أَفَعَصَيْـتَ أَمْرِي قَالَ يَاابْنَ أُمَّ لاَ تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلاَ بِرَأْسِـي إِنِّي خَشِـيتُ أَنْ تَقُولَ فَرَّقْتَ بَيْنَ بَنِي إِسْــــرَائِيلَ وَلَمْ تَرْقُبْ قَوْلِي﴾ (طه: ٩٢ - ٩٤) .

لقد جعل خوفــه من إحداث الفرقـة عذرًا يعفيه من التشديد عليهم، حيث لا ينفع التشديد[1] .

وكثيرًا ما كـان السلف الصالح يأخذ بـــالمفضول ويـــترك الأفضـل مراعـــاة للائتلاف وتجنبا لمأزق الخلاف[2]؛ ذلك أن منطق الوحـدة في معيـار التقوى يعلو على أي منطق آخر؛ لهذا يخطئ من يصر علـى نشر بعض السنن والمستحبات ، أو يحـاول فـرض بعـض الآراء أو الأحكـام الاجتهاديــة دون التحســـب لإمكانيـة ظهور رد فعل سلبي عند البعض الآخر، لقد كان الشيـخ حسن البنا يضرب المثل في إدراك الأولويات الشرعية حين قيل له ذات مرة : ادرك شــيخنا أن المصلين في المسـجد يوشـك أن يتقـاتلوا ، قال : لم ؟ قيـل: بعضهـم يريد أن يصلـوا الـتراويح ثمان ركعـات، وآخرون يريدون صلاتها عشـرين ركعة . قـال : ثم ماذا ؟ قيل : هـم بانتظـار فتـواك . أجـاب: فتواي أن يغلق المســجد فـلا تصلى فيــه التراويح؛ لأن الـــتراويح «نافلـــة» بينمـــا وحدة

---

(١) طه فياض جابر العلواني (دكتور) : أدب الاختلاف في الإسلام، دار باتنة، ص٣٣.

(٢) المرجع السابق، ص١٦٤.

المسلمين «فريضة» ولا يمكن أن تنهض نافلة على هدم فريضة[1] ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تُقَاتِهِ وَلاَ تَمُوتُنَّ إِلاَّ وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلاَ تَفَرَّقُوا﴾ (آل عمران : ١٠٢ - ١٠٣).

إن التربية على أساس التقوى من شأنها في النهاية أن تروض على سلوكيات الصبر والتواصي بالحق والبعد عما من شأنه أن يؤدي إلى إحداث الوقيعة والشقاق .

خاتمة :

من كل ما تقدم يتبين لنا أن التقوى بمضامينها وأبعادها الروحية والأخلاقية والفكرية تمثل تربية مميزة لها من المعطيات ما تنضبط في سياقها حالات الاختلاف وتترشد في إطارها سلوكياته على النحو الذي يضعها في مقدمة العوامل الأساسية التي تسهم في حل إشكاليات الاختلاف والوحدة على النحو السليم ، ولا شك أن الممارسات العبادية والالتزامات الأخلاقية والوعي بمخاطر الفرقة وتأكيد حرمتها ووجوب الوحدة وإدراك أهميتها هي من العناصر التربوية التي من شأنها إحكام الرقابة على حركات التعامل والتجاذب وضبط كل سلوك اختلافي، حتى ليمكننا القول بأنه كلما قويت صلة الإنسان بربه وتعمقت في صدره تقواه ، كلما ابتعد عن سلوكيات التعصب والكراهية والتفريق، وبالتالي كان أقرب إلى المحبة وقيم الحوار والاعتراف بحق الاختلاف المشروع .



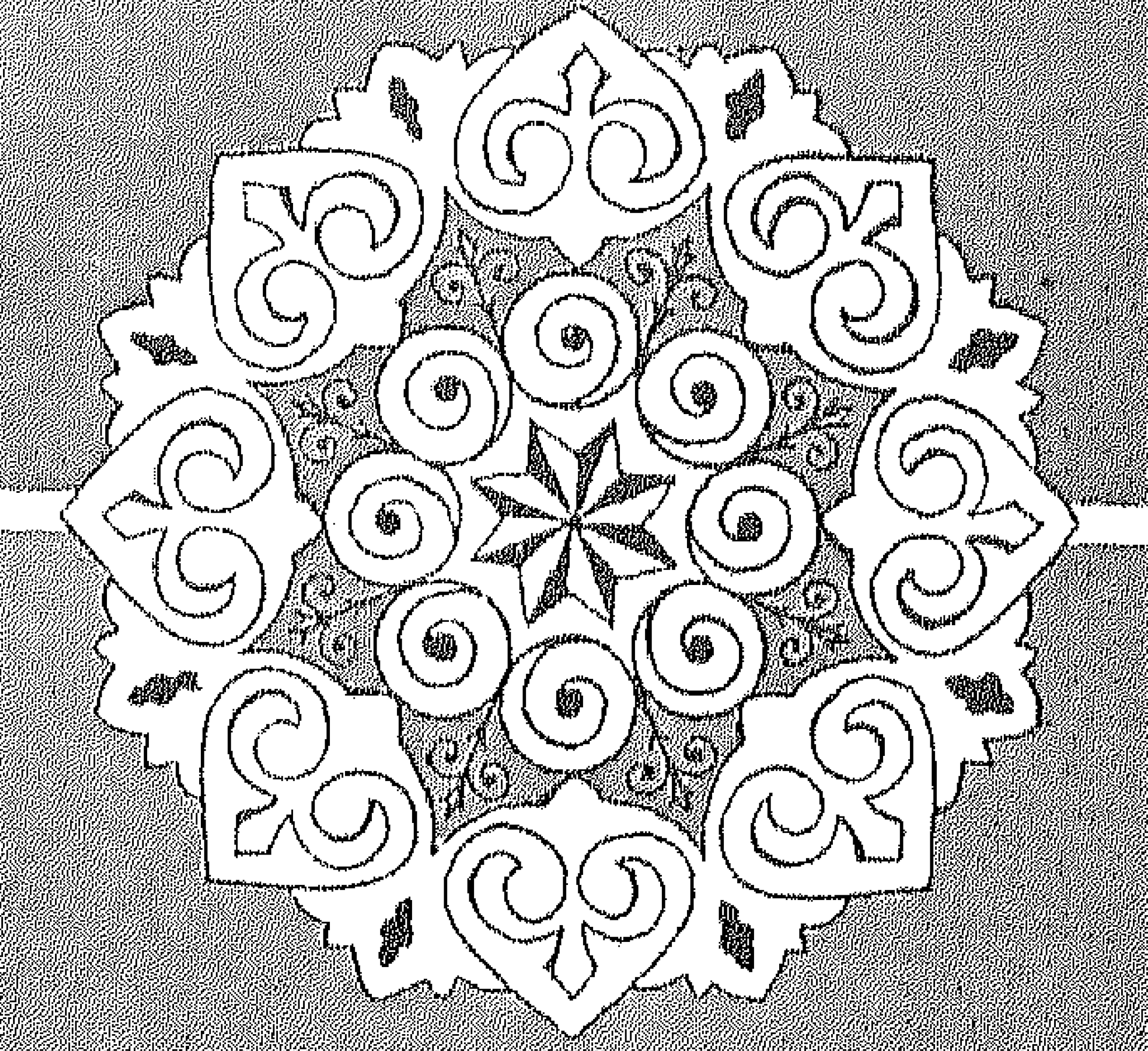
---

(١) محمد الغزالي (الشيخ): أثر الفرقة في تجزئة الأمة، القبس الدولي، في ٥ / ١ / ١٩٨٨م، لندن.

جمهورية مصر العربية
وزارة الأوقاف
المجلس الأعلى للشئون الإسلامية

دراسات إسلامية
سلسلة تصدر
فى منتصف كل شهر عربى

[العدد ٥٨]



الإمام الشافعى ومدرسته الفقهية

أ.د. على جمعة

القاهرة
١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م



منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي طبيعته وتقويمه(*)

أ.د. عبد الرحمن النقيب

ما المقصود بالتراث التربوي الإسلامي ؟

لعله من الطبيعي أن نبدأ حديثنا بتعريف ما المقصود بالتراث التربوي الإسلامي ؟

وبإيجاز يمكن أن نقصد بالتراث التربوي الإسلامي كل ما كتبه علماؤنا المسلمون عبر عصورنا التاريخية الإسلامية الزاهرة في قضايا وموضوعات التربية، سواء كان مخطوطًا أم منشورًا ، ولعلنا عندما نقصر تراثنا على عصورنا الإسلامية الزاهرة نسقط عامدين عصور الضعف والانحطاط الذي عاشته الأمة بضعف دولة الخلافة العثمانية ووقوع كثير من أجزائها تحت قبضة المستعمر الغربي ، ثم وقوعها هي في النهاية في فلك تبعيته؛ تمهيدًا لزوال الخلافة نهائيًّا، وقيام دولة تركية علمانية بديلة عام ١٩٢٤م ، ورغم أن عصور الضعف والانحطاط يمكن أن تمتد إلى ما وراء ذلك ، وحتى النصف الأخير من عصر الخلافة العباسية ، إلا أن تلك الفترات - وفي ظل نظام الخلافة العباسية ثم العثمانية - أنتجت لنا موروثًا تربويًّا مشتركًا في أن الولاء للإسلام كان ولاءًا عامًّا لا تنازعه ولاءات أخرى مضادة كالوطنية والعلمانية ... إلخ؛ مما انعكس على وحدة التراث التربوي وجعله جديرًا بأن يطلق عليه تراث تربوي إسلامي ، فهو تراث تربوي لأنه تناول قضايا وموضوعات التربية؛ وهو تراث تربوي إسلامي؛ لأن ولاءه العام كان لثقافة الإسلام المستمدة أصلاً من القرآن والسنة .

غير أن هيمنة الأصول الأولى (القرآن والسنة) على تراثنا التربوي

(*) بحث مقدم إلى دورة «مناهج البحث التربوي في الدراسات العليا» في الفترة من ٢٣ / ٧ / ٢٠٠٠ إلى ٢٧ / ٧ / ٢٠٠٠م، والتي نظمها مركز الدراسات المعرفية بالاشتراك مع المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

الإسلامي عبر تلك العصور الطويلة لا يعني أن هذا التراث كان دائما صورة نقية لتلك الأصول ، وأنه لم يتأثر بالثقافات الوافدة ، أو لم يتأثر بظروف الزمان والمكان ، وما تفرضه تلك الظروف على طريقة التعامل مع تلك الأصول الأولى التي صدر منها التراث ، خاصة وأن تلك الأصول تسمح بهذا التعدد في الفهم والتفسير والتأويل[1].

وعليه فإن بجوار كتابات واجتهادات محمد بن سحنون في كتابه « آداب المعلمين » (٢٠٢ - ٢٥٦ هـ) ذات الاتجاه الفقهي ، نجد «تهذيب الأخلاق» لابن مسكويه (٣٢٠- ٤٢١ هـ) ذات الاتجاه الفلسفي ، وكتاب «العلم من إحياء علوم الدين» لأبي حامد الغزالي (٤٥٠ - ٥٠٥ هـ) ذات الاتجاه الصوفي ، وفي العلوم وأصنافها وطرقها، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال من مقدمة ابن خلدون ذات الاتجاه الاجتماعي إلى غير ذلك من الكتابات التي تعكس اجتهادات أصحابها في تعاملهم مع تلك القضايا التربوية التي عالجوها [2] .

غير ما يجب أن نلقي النظر إليه أن هؤلاء المفكرين التربويين جميعًا على اختلاف توجهاتهم الفكرية كانوا يصدرون عن معرفة أكيدة بأصول الإسلام: القرآن والسنة؛ ذلك أن معرفة تلك الأصول كانت من العلوم الإجبارية التي ينبغي أن يحصلها كل طالب مسلم عبرتلك العصور الإسلامية الزاهرة قبل أن يتخصص في أي علم من العلوم [3] ، وبالتالي فإن تعامله مع الظواهر التربوية المدروسة كان لا يتجاهل تلك الأصول تجاهلاً كاملاً كما يفعل الآن معظم تربويّي العصر عندما يعالجون قضايانا التربوية بعيدًا عن أصولنا الإسلامية الثابتة؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه ، نعم هناك درجات مختلفة من الخطأ والصواب ، والاقتراب والبعد من روح تلك الأصول الإسلامية، ولكن يندر أن نجد مؤلفا من تلك المؤلفات خاليًا من الاستشهاد بشيء من القرآن، وشيء من السنة ، حتى وإن اختلفنا مع المؤلف في طريقة استشهاده بتلك الآيات وتلك

---

(١) حسن حنفي : التراث والتجديد موقفنا من التراث القديم، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت ـ لبنان ١٩٨١ص ١٣ .

(٢) راجع : عبد الرحمن النقيب : نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين في التربية الإسلامية رسالة ومسيرة دار الفكر العربي، القاهرة ، ١٩٩٠ ص ١٨٣ - ص ٢١١.

(٣) عن التعليم الابتدائي والأعلى عند المسلمين ، انظر: عبد الرحمن النقيب : الإعداد التربوي والمهني عند المسلمين دار الفكر العربي ، ١٩٨٤ ص ٥١ - ص ١٦٠ .

الأحاديث[1] ، ولعل هذه خصيصة مميزة وفارقة من خصائص التراث التربوي الإسلامي عبر عصورنا الإسلامية الزاهرة.

وقد يبدو من هذا الحديث أننا لم نضع تاريخًا فاصلاً ينتهي عنده ما يمكن أن نسميه تراثا تربويًا إسلاميًا ؛ ذلك لأن الفكر بطبيعته لا يعرف تلك الحدود التاريخية الفاصلة ولكنه يشهد تحولاً بطيئًا إلى أن يصير الانتقال من منهجية الإسلام إلى منهجية التغريب ، ولعل بداية القرن التاسع عشر قد شهدت في مصر وتركيا بداية هذا التحول، خاصة في النظام التعليمي المقتبس من الغرب، وما تبع ذلك من تغريب في نظم الإدارة والجيش والقانون ...إلخ .

ورغم أن هذا التغريب كان يزحف إلى عقل وقلب الأمة، إلا إن حماة التراث للأسف كانوا أضعف من صد هذا التيار وأعجز من أن يقدموا البدائل الإسلامية لمشكلات الأمة ، وفي ظل نظم سياسية مستبدة ، وهيمنة غربية كاسحة ، سيطرت المنهجية الغربية رويدًا رويدًا على الفكر ونظم الحياة ، وغابت المنهجية الإسلامية الصحيحة أو حجبتها غيوم الغرب عن السيطرة أو التأثير ، ووفد لنا الفكر التربوي المعاصر المتجه إلى الغرب منذ نشأته وحتى الآن، وطويت صفحة تراثنا التربوي أو هكذا أريد لها أن تطوى إلى حين ، ولعل هذا الحين قد آن له أن يزول بإذن الله .

التراث التربوي بمعناه الواسع ومعناه الضيق :

عند الحديث عن تراثنا التربوي يحلو للبعض أن يقلل من كم هذا التراث ، ويظن أن الكتابات التربوية المتخصصة قليلة ، مع شعور خفي أن علم التربية كما يدرس الآن بتصانيفه الحديثة ، وعناوينه وموضوعاته الحالية لا يكاد يوجد لدى المسلمين ، وبهذا الفهم الضيق والمتعسف لضآلة حظنا من التراث التربوي تتوه حقيقتين :

الحقيقة الأولى :

لأن تراثنا بصفة عامة – وتراثنا التربوي جزء منه – قد ضاع أكثره عبر العصور بالتدمير أحيانًا ، والإهمال أحيانًا ، وتفرقه بين المكتبات العامة والخاصة ومكتبات الأفراد ، والمعروف

(1) ممكن الرجوع لأي كتاب من كتب التراث التربوي المنشور أو المخطوط للتأكد من تلك الخصيصة: عدم إهماله كليا للمرجعية الإسلامية الأصلية : القرآن والسنة ومقاصدها الشرعية .

منه يوجد أكثره خارج بلاد المسلمين في مكتبات أوربا وأمريكا وروسيا وحتى الهند ، ولا توجد جامعة أو معهد في عالمنا العربي والإسلامي حتى الآن يستطيع أن يزعم أنه يضم هذا التراث[1].

الحقيقة الثانية :

إن المقصود بتراثنا التربوي لابد أن يتسع بحيث لا يقتصر على تلك الكتب التي تناولت التربية وموضوعاتها بشكل متبلور ومحدد ، وإنما يمتد ليشمل تلك الآراء والأفكار التربوية لعلمائنا المسلمين، والتي وردت متفرقة وعرضية أحيانًا أثناء البحث في قضايا تتعلق بالفلسفة والآداب والطب والتاريخ والرحلات ، وهي كثيرة جدًا يتعذر الإحاطة بها، ولم يولها الباحثون - علي ما نعلم - ما تستحقه من الدراسة ، وعلى سبيل المثال لا الحصر فإن كتابات ابن سينا الفلسفية لها دلالاتها التربوية ، وكتابات الجاحظ الأدبية لا تخلو من فكر تربوي ، وكتب التاريخ الإسلامي والرحلات لا تخلو من نصوص تربوية تتحدث عن المؤسسات العلمية وما كان يدور فيها من مجالس علم ، وما يدرس وكيف يدرس وعدد الطلاب ... إلخ ، بل إن كتب الطب لابن سينا وابن الجزار القيرواني قد تناولت مراحل سني المهد ، والفطام ، والرضاع، وغيرها من الموضوعات التربوية [2] .

ولذلك فعند دراستنا لتراثنا التربوي الإسلامي دراسة وافية فإن دائرة اهتمامنا لابد ألا تقتصر على تلك الكتابات التربوية المتخصصة التي كتبها أصحابها بصورة مستقلة عن التربية، بل لابد أن تتسع تلك الدائرة لتتضمن آراء

---

(١) كمثال على إصدار الأحكام علي هذا التراث دون حصر له ، يراجع مثلاً : نصر عارف : مصادر التراث السياسي الإسلامي ، دراسة في إشكالية التعميم قبل الاستقراء والتأصيل. المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، هيرتدن ، فيرجينيا ، الولايات المتحدة الامريكية ، ١٩٤٤ حيث يشير إلى ذلك في مجال الدراسات السياسية .

(٢) انظر مثلاً : دراسة عبد الرحمن النقيب : فلسفة التربية عند ابن سينا ، دار الثقافة ، القاهرة ، ١٩٨٤، وكيف اعتمدت على كتابات ابن سينا الفلسفية في جزء منها. ومحمد سعيد القزاز : الفكر التربوي في كتابات الجاحظ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة طنطا، ١٩٨١ م وكيف اعتمدت على كتابات الجاحظ الأدبية ، وعلاء الدين أمير محمد المهدي : المعتزلة فلسفتهم وآراؤهم في التربية والتعليم، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨١ ، وكيف اعتمدت على آراء المعتزلة . وفي دراستنا «الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين» (مرجع سابق) اعتمدنا بصورة كاملة على أحد كتب الطبقات وهو عيون الأنباء في طبقات الأطباء : لابن أصيعة ، وفي دراستنا عن الاتجاه الحرفي والمهني عند المسلمين في بحوث في التربية الإسلامية (٣) ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٦ أعتمدنا على كتب الحسبة ، وما ورد بها حول تلك الحرف والمهن فى الكتابات الطبية، وما ورد بها من آراء تربوية . انظر ما ورد في كتاب القانون لابن سينا ج١ القاهرة ، مطبعة بولاق ، ١٢٩٤ هـ ص ١٥٠ وما بعدها وكتاب سياسة الصبان وتدبيرهم ، لابن الجزار القيرواني (ت ٣٦٩ هـ) تحقيق محمد حبيب الهيلة، دار الغرب الإسلامي بيروت، ط ٢ ، ١٩٩٩ م، وقس علي ذلك سفر الكتابات التراثية التي تتضمن آراء ومواقف تربوية تستحق الدراسة .

وكتابات فلسفية وأدبية وسياسية واجتماعية وطبية ذات مضامين تربوية بالغة الأهمية؛ مما يجعل مشروع دراسة تراثنا التربوي الإسلامي مشروعًا صعبًا لا تقوم به إلا العصبة أولو القوة .

المواقف المختلفة من دراسة تراثنا التربوي:

لا أجد - حسب علمي - مؤسسة تربوية واحدة في عالمنا العربي والإسلامي قد اهتمت بدراسة تراثنا التربوي الإسلامي دراسة واعية متخصصة ، ولعل الإعداد العلمي لمعظم هيئات التدريس بتلك الكليات من أكبر العوامل التي تحول بينهم وبين الإقبال على مثل تلك الدراسات التراثية ، يضاف إلى ذلك موقفهم من التراث التربوي الذي يتسم في معظمه بتبخيس هذا التراث ، لقد ذكر أحد هؤلاء الأساتذة مرة – رحمه الله – أن رفًّا واحدًا في مكتبة تربوية غربية معاصرة أفيد للباحث من قراءة كتب التراث التربوي مجتمعة، وعلق آخر – رحمه الله أيضًا – على اختياري لموضوع فلسفة ابن سينا التربوية كموضوع لدراسة الماجستير هل ستجعل الفسيخ (آراء ابن سينا) شربات ؟ فكر تربوي معاصر

إن نزعة التبخيس لتراثنا التربوي تعكس الجهل بهذا التراث ، وهم معذورون بعض العذر بحكم تكوينهم العلمي على هذا الجهل ، ولكن الأخطر من ذلك أن هذا التبخيس يلازمه - أو لعله بسبب التبعية الكاملة للفكر الغربى التربوي ، والوقوع ضحية الإعجاب الكامل بهذا الفكر ، والعكوف عليه ترجمة ونقلاً - تجاهل كامل لخصوصيتنا الثقافية وهويتنا العربية والإسلامية؛ مما ترتب على ذلك من تغريب لنظمنا التربوية .

وأمام هذا التجاهل والازدراء لتراثنا التربوي ظهرت بعض الكتابات التي يغلب عليها الانفعال ورد الفعل ، والثأر لكرامة تراثنا التربوي المجروح ، فإذا ببعض تلك الكتابات تنسب إلى تراثنا التربوي آخر ما وصل إليه الفكر التربوي المعاصر في شتى المجالات من رياض أطفال ، إلى تفريد التعليم، إلى المدارس غير الصفية ..... إلخ[1] ، وكأنها ترى الاكتفاء بهذا التراث؛ مما يوقعها في كثير من صور التضاد؛ لأن هذا التراث فيه

(١) وقع الباحث في شيء من ذلك في رسالته للماجستير السابق الإشارة إليها ، ونجد الكثير من ذلك في رسائل الماجستير والدكتوراه التي تتناول أعلام التربية الإسلامية خصوصًا مع بداية ظهور هذا النوع من الكتابات.

الغث والثمين ، كما يوقعها في كثير من صور العجز عن إدراك الواقع وتطوره في نرجسية هي أقرب للمرض منها إلى الصحة .

وإذا كانت نزعة تبخيس تراثنا التربوي لا تنطلق من معرفة عميقة بهذا التراث ، ولا دراسة علمية محايدة لمعطياته ، وإنما تصدر عن فتنة بالغير وإعجاب بلا حدود بعطائه العلمي في مجال التربية دون قدرة على تمييز ما ينفع أمتنا الإسلامية من هذا الفكر التربوي الغربي وما يضرها، وما ترتب على ذلك من تغريب لعلومنا التربوية ، وعجز في نظمنا التعليمية عن إيجاد أجيال النهضة التي تحقق لها الشهود الحضاري اللائق بها ، فإن نزعة تمجيد هذا التراث أيضًا بدون دراسة عميقة له وتوضيح غثه من ثمينه ، ومعرفة مدى تأثره بالزمان والمكان والأشخاص ، ومدى قربه أو بعده عن الأصول الثابتة لهوية الأمة : قرآنًا وسنة إنما يعبر أيضًا عن قصور في النظرة العلمية والمنهجية الإسلامية الرشيدة .

وإذا كان المستغربون يبخسون تراثنا التربوي ، ومن ثم فقد فشلوا في إيجاد الحلول التربوية لقضايا الأمة ، فإن دعاة الاكتفاء الذاتي بالتراث وتمجيده لا يقلون فشلاً في عجزهم عن إيجاد حلول لقضايا أمتنا المعاصرة؛ لأنهم لا يدركون أبعاد هذا الواقع المعاصر ومدى ما أصابه من تغيير وتطوير ؛مما يحتم ضرورة الاجتهاد التربوي المعاصر الذي يراعي روح العصر من ناحية، ويحقق مقاصد الإسلام من ناحية أخرى ، ولعل نظرة إلى تعليمنا الحديث بسلمه التعليمي ومناهجه وأوضاعه التعليمية المعاصرة تؤكد لنا أنه لا يقل فشلاً في تحقيق أهداف الأمة عن ذلك التعليم التقليدي أو التعليم الأزهري عن إدراك تلك الغاية: الشهود الحضاري لتلك الأمة .

تأسيسًا على ذلك فإن الأقرب إلى الصواب أن يدرس تراثنا التربوي دراسة شاملة متوازنة لا تبخسه قدره ، ولا تمجده لذاته ، لأنه تراث الآباء والأجداد وكفي، وإنما يدرس هذا التراث بقصد الاستفادة منه في حدوده الزمانية والمكانية والمعرفية، وفي ضوء مرجعيتنا الإسلامية الصحيحة المتمثلة في القرآن والسنة ومقاصد الشريعة الحنيفة ، وعلى سبيل المثال لا الحصر قد تجد في تراثنا التربوي الصوفي حديثًا عن علاقة المريد بالشيخ متمثلاً في الطاعة الكاملة له

وعدم الإنكار عليه ، وأن يكون «كالخرقة البالية بين يدي الشيخ»، وهذه مبالغات لا تجد لها ما يبررها من كتاب الله وهدي رسوله ﷺ، وكذلك قد نجد في هذا التراث الصوفي مبالغة في الزهد واعتزال الحياة والأحياء والمواقف السلبية في مقاومة انحراف الحكام ومقاومة الغزاة، وكل ذلك مردود بكتاب الله وسنة رسول الله ﷺ، كما أننا سنجد في تراثنا التربوي الفلسفي حديثًا طويلاً عن أنواع العقول ودرجاتها ، بحيث يخلط بين النبوة وبين تلك الدرجات العقلية ، كما أن نظرتهم إلى الطبيعة الإنسانية ومكوناتها قد تأثرت في الغالب بالفلسفة اليونانية أكثر من اعتمادها بالكامل على التصور الإسلامي للإنسان[1] .

وقد يكون لبعض علمائنا بحكم زمانهم آراء في التغذية وأنواع معينة من الطعام وتأثيرها على الذاكرة والحفظ ، وهي آراء قد يتجاوزها عصرنا بما وصل إليه من علوم ومعارف جديدة ، وقد يقف بعضهم موقفًا معينًا من تعليم المرأة، فلا يحث عليه ولا يعظم من شأنه إما لظروف عصره ، أو لموقف خاص به نحو المرأة[2] ، وهذه آراء ومواقف يرد عليها في ضوء فهمنا لأصولنا الإسلامية الصحيحة ، ومقاصد هذا الدين الحنيف، وقس على ذلك سائر ما ورد بتراثنا من آراء فإنها تحتاج إلى قراءة فاحصة وناقدة وواعية ، نأخذ منها ما يفيد، ونرد منها ما خالف الشريعة أو تجاوزته علوم العصر .

قيمة دراسة تراثنا التربوي :

عندما نتحدث عن ضرورة العودة إلى تراثنا التربوي الإسلامي وحاجتنا إلى بحثه وإحيائه وخدمته يظن البعض أن هذا التراث إنما هو من أعمال الماضي، وأننا الآن في عصر التقدم العلمي، ولا حاجة بنا اليوم إلى تجارب أو أفكار السلف في ميدان التربية والتعليم، وأن الأولى أن ننفق الوقت والجهد ليس في دراسة التراث، وإنما في دراسة التجارب الحديثة في التربية وعلم النفس ، وقد يغالي البعض في الهجوم على هذا التراث وعدم جدواه باستخدام عبارات فيها ظلم صارخ لهذا التراث ولما أنجزته أمتنا في حقل التربية والتعليم على مر

(١) راجع : فلسفة ابن سينا في المعرفة والطبيعة الإنسانية. الباحث : فلسفة التربية عند ابن سينا (مرجع سابق) .

(٢) انظر: ابن سينا في تعليم المرأة في المرجع نفسه.

العصور.

إزاء هذا الرفض أو التجاهل لتراثنا التربوي فإن النحو الذي ننحوه في تلك الدراسة هو أن نؤكد على جوانب موضوعية في قيمة التراث، ولا نقتصر على الجوانب الحماسية أو العاطفية، ورغم أنه لا بأس أن يتحمس الإنسان لتراثه فهذا أمر طبيعي، ولكن من الأفضل دعم تلك الحماسة بقيمة موضوعية حقيقية يراها الناس في التراث، فيلمسون معها أن له دورًا في العصر الحاضر، وسوف نركز كلامنا هنا على: التراث وشخصية الأمة، والتراث والقضايا المعاصرة، والتراث وتأصيل مفاهيمنا التربوية، والتراث والمنهجية الإسلامية.

(أ) التراث وشخصية الأمة:

إذ إن لكل أمة متحضرة تاريخها التربوي الطويل الذي تعتز به اعتزازها بتاريخها القومي وتاريخها الأدبي والعلمي، ومعرفة هذا التاريخ تفيدها إلى أبعد الحدود؛ لأنه يريها دائمًا خطواتها على طريق العلم والحياة، ويمدها بمزيد من التجارب والخبرات الحية المستفادة عبر هذا الماضي الطويل بجوار أنه يعطي تلك الأمم نوعًا من الشعور بالذات والكيان الحضاري المستقل الضارب بجذوره في أعماق التاريخ، وعودتنا إلى تراثنا التربوي إنما تكون بقصد أن نستلهمه ونسترشد به وليس لنقف عنده، إن عودتنا إلى هذا التراث التربوي تشعرنا أننا لا نبدأ من فراغ أو تقليد بحت أو نبدأ عالة على الغير، وإنما نبني على تجارب أجيال ورصيد أمة، وبذلك تزداد ثقتنا بأنفسنا، وتتعمق المفاهيم التربوية والنفسية لدينا، وتتحول إلى أجزاء أصيلة من ثقافتنا.

ذلك أن عودتنا إلى هذا التراث التربوي سوف تظهر لنا مقدار إسهامنا في تطور الفكر التربوي العلمي ومقدار قدرتنا على أن نسهم اليوم من جديد في صياغة هذا الفكر وتوجيهه، ولعله من أكبر عوامل غربة الفكر التربوي والنفسي على أرضنا إنما يرجع إلى رفض الغالبية له على أنه فكر غير أصيل في معظمه، لم يضرب بجذوره في أعماق تربتنا الثقافية، ولم ينهل من مناهل تراثنا التربوي والنفسي، بحيث يعرض نفسه عرضًا جديدًا يوافق فكرنا وتراثنا التربوي الأصيل.

(ب) التراث والقضايا المعاصرة:

ذلك أن هناك كثيرًا من القضايا

التربويــة المعــاصرة يمكـن أن نجد لهــا وجهـات نظر عربيــة إســلامية أصيلة، مثلاً: مــا صفــات المعلـم الـذي نريده؟ كيـف نعده الإعداد الكـافي؟ مـا أهداف التعليـم الذي نريـده لأبنائنـا؟ أهو تعليم مهني أم تعليم إنسـاني أم ماذا؟ ما أفضل أنواع العلاقة بين الدولة والتعليم؟ كيف نعمـم التعليم بــأرخص تكلفـــة ممكنــة وبأفضل مستوى؟ كيف تستخدم دور العبادة في نشــر التعليم؟ كيـف يشــارك الشعب في تكلفـة التعليم ونشره؟ كيف يوجد الحـافز الأدبي لـدى العالم والمتعلم للإقبــال علــى العلـم والتعليـم؟ كيـف ننهض بدراسـة لغتنا القومية؟ وهل يمكن أن تكون العربيــة لغـة علـوم؟ بل كيف نجعل لغتنــا العربيــة لغــة عالميــة للعــالم الإسـلامي كمـا كان ذات يـوم؟ ما هو التعليـم الأمثـل للفتــــاة؟ الـولاء لمـن في التعليـم : للدولـــة كفكـرة أم للدولـــة كحزب أم للدولـة كـأفراد؟ مـا مفهوم الشخصية لـدى علماء المسلمين؟ ما هي الصحة النفسية والمرض النفسي لديهم؟ وهــل لديهــم أســـــــاليب للعـلاج النفســـي؟...إلخ هـذه بعـض القضايــا والمشـاكل المعاصرة التي يمكن أن يكون لتراثنـا الـتربوى رأي فيهـا ويمكن العودة إليه للنظر والمناقشـة والاستئناس ، لذلك كلـه كـانت حاجتنـا إلى دراســة تراثنـا حاجـة ماسـة لكي نؤصل فكرنا التربوي ونجعلـه فكـرًا شـعبيًّا مقبولاً من النـاس، يتفاعلون معه كجزء أصيل من ثقافتهم، وليس كفكر وافد غريب في معظمه .

(ج) الـتراث وتــأصيل مفاهيمنــا التربوية المعاصرة:

نحــن في خطابنـــا الــتربوى المقـروء والمسموع نستخدم مفاهيم تربوية مختلفة كالإنســان والمعرفـة والأخلاق وأهداف التربيــة ... الخ ، وكـل مفهوم مـن تلك المفـاهيم يعكس بنيـة معرفيــة معينــة ، وكلمـا كانت المفـاهيم محددة وواضحـة كلمـا كـان الخطـاب واضحًــا ومحددًا، ولكن مـاذا يحـدث إذا اختلفت المفـاهيم لاختلاف البنية المعرفيـة التي يصدر عنها المفهوم؟ ماذا إذا استعرنا مفـاهيم تربوية مســـــكونة بقيــم الغـرب وثقافتــــه واستخدمناها في إطار إسـلامي لـه قيمه وثقافتـه الإســلامية ؟ هنــا يحدث القلق المفاهيمي ، وعدم وضوح الرؤية.

مـا الإنســان في الحـس الغربي؟ ومـا الإنسان في الحس الإسـلامي ؟ ما المعرفة بــالمعنى الغربي ؟ ومــا المعرفــة بـالمعنى الإســـلامي؟ مـا الأخـلاق ؟ مـا أهداف

التربية؟ ...الخ، إلى غير ذلك من المفاهيم التربوية المستخدمة في حقل التربية .

إن التأكيد على ضرورة تحرير مفاهيمنا التربوية من التبعية للغرب ، وإعادة صياغة تلك المفاهيم صياغة إسلامية سوف يستلزم منا الاستعانة بتراثنا التربوي الإسلامي من أجل تحرير معظم مفاهيمنا التربوية المعاصرة من التبعية للغرب ، من هنا تصبح دراسة تراثنا التربوي ضرورة علمية لتأصيل مفاهيمنا التربوية.

(د) التراث وتكوين المنهجية الإسلامية في البحث التربوي المعاصر:

لم يعد من المقبول القول بأن هناك منهجية علمية واحدة Paradigm لدراسة الظواهر التربوية، بل منهجيات مختلفة ـ ومن هنا تأتي أهمية الحديث عن منهجية علمية إسلامية لدراسة الظواهر ، منهجية علمية إسلامية ثاوية خلف كل الدراسات والبحوث التربوية التى أنتجها علماء المسلمين في جميع حقول المعرفة ومنها التربية ، وتدريب الباحثين المعاصرين على استخدامها من خلال قراءة هذا التراث وتحليله وتقييمه من خلال مدى قربه أو بعده عن تلك المنهجية .

طرق مختلفة لدراسة التراث التربوي:

رغم أن قضية الاهتمام بدراسة التراث التربوي ينبغي ألا تطرح نفسها كقضية جزئية أو قضية منفصلة عن مشروع الأمة للنهوض الحضاري ، ومن ثم فهي أكبر من أن يتصدى لها الجهد الفردي للباحثين ، إلا أنه حسب علم الباحث لا توجد كلية أو مؤسسة أخذت على عاتقها مشروع دراسة تراثنا التربوي الإسلامي دراسة شاملة علمية كجزء أصيل من مشروع عام للنهوض الحضاري للأمة[1] ، وفي غيبة مشروع متكامل لدراسة هذا التراث ترعاه أحد المؤسسات المهتمة بنهضة الأمة فقد ترك هذا الأمر لمحاولات اتسمت بالجزئية والانتقائية وعدم التكامل والتنسيق فيما بينها، ومما زاد الوضع سوءًا قلة المتخصصين في دراسة التراث التربوي الإسلامي ، ومعظم من تصدوا لدراسة هذا التراث لم يفعلوا ذلك لتخصص أعطوه كل وقتهم وعمرهم ، وإنما فعلوه

(١) قدم الباحث و د/ علي خليل أبو العنين للمعهد العالمي للفكر الإسلامي مشروعًا متكاملاً لدراسة هذا التراث عام ١٩٩١م ، انظر المشروع في : عبد الرحمن النقيب : التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد ، دار الفكر العربي . القاهرة : ١٩٩٧ م ص ٢٧٩ ـ ص ٣١١.

كنشاط فرعي أو جزء من نشاطهم العلمي ، والتخصص في هذا المجال : مجال التراث التربوي تخصص صعب يحتاج الكثير من الوقت والجهد لإتقانه واكتساب مهاراته . وفي غيبة التفرغ الكامل الدءوب لإتقان هذا المجال فقد تعددت محاولات الأفراد لخدمة هذا التراث، وأخذت أشكالاً شتى تفاوتت حظوظها من الدقة والعمق وخدمة لهذا المجال ، ويمكن محاولة رصد تلك المحاولات في الاتجاهات التالية :

(أ) اتجاه اهتم بنشر هذا التراث التربوي وتحقيقه على اختلاف في درجة الجودة والإتقان في هذا النشر والتحقيق ، ومن النماذج الجيدة في هذا المجال:

١ـ رسالة المسترشدين للحارث المحاسبي (ت ٢٤٣هـ) تحقيق عبد الفتاح أبو غدة ، ط ٥ ، مكتبة النهضة، القاهرة ، ١٩٨٨ .

٢ـ الحث على طلب العلم والاجتهاد في جمعه ، لأبي الهلال العسكري (توفي بعد ٣٩٠هـ) تحقيق مروان قباني ، المكتب الإسلامي، بيروت ، ١٩٨٦.

٣ـ الجامع لأخلاق الراوي وآداب السامع ، للخطيب البغدادي (توفي ٤٦٣هـ) تحقيق الدكتور / محمود الطحان «جزءان» ، مكتبة المعارف ، الرياض ، ١٩٨٣ .

٤ـ تقييد العلم ، للخطيب البغدادي، تحقيق يوسف العش ، دار إحياء السنة النبوية ، ط٢ ، ١٩٧٤.

٥ـ آداب المفتى والمستفتى ، لابن صلاح الشهرزوري (ت ٦٤٣هـ) تحقيق موفق بن عبد الله بن عبد القادر ، مكتبة العلوم والحكم ، المدينة المنورة ، ١٩٨٦ .

ومن النماذج متوسطة الجودة للنشر والتحقيق والتى لم تلتزم بالمنهج العلمي في تحقيق المخطوط التربوي التزامًا كاملاً، يمكن أن نذكر :

(١) أدب الدنيا والدين للماوردي (ت ٤٥٠هـ) تحقيق مصطفى السقا ، دار الكتب العلمية، بيروت ، ١٩٥٥م.

(٢) كتاب الفقيه والمتفقه ، للخطيب البغدادي (جزءان) تحقيق إسماعيل الأنصاري ، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٠ .

(٣) تعليم المتعلم طريق التعلم ، للزرنوجي (ت ٥٩٣هـ) تحقيق مصطفى عاشور ، مكتبة القرآن ، القاهرة ، ١٩٨٦ .

(٤) التبيان في آداب حملة القرآن ، للإمام النووي (ولد سنة ٦٣١هـ) تحقيق عبد القادر الأرناؤط ، مكتبة دار البيان ، دمشق ، ١٩٨٣م .

(٥) تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم ، لبدر الدين بن جماعة (توفي ٧٣٣هـ) تحقيق محمد هاشم الندوي ، بدون .

وبجوار تلك الدراسات التى يمكن أن نسميها «تحقيق المخطوط» بالمعنى العلمي المتعارف عليه بين أهل الاختصاص ، هناك الدراسات التى لا تهتم بتحقيق المخطوط بل تكتفى بنشره بدون تحقيق ، مع دراسة الرجل وعصره وآرائه التربوية ، ثم يأتي نشر المخطوط كملحق ، ومن الدراسات التي تحت هذا النحو :

* التربية في الإسلام أو التعليم عند القابسي : لأحمد فؤاد الأهواني ، دار المعارف ١٩٨٣ ، والذي يعد دراسة ضافية عن التعليم في الإسلام من خلال الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين للقابسي ، ولقد نشر في نهاية الدراسة رسالة القابسي ، آداب المعلمين لابن سحنون كملاحق .

* المذهب التربوي عند ابن سحنون (٢٠٢ - ٢٥٦ هـ) ، عبد الرحمن عثمان حجازي ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ، ١٩٨٦.

* المذهب التربوي عند ابن جماعة (٦٣٩ - ٧٣٣هـ) ، عبد الأمير شمس ، دار اقرأ ، بيروت ، ١٩٨٦.

* الفكر التربوي عند ابن خلدون (٧٣٢ - ٨٠٨ هـ) وابن الأزرق (٨٩٦ هـ) ، عبد الأمير شمس الدين ، دار اقرأ، بيروت ، ١٩٨٤.

* المذهب التربوي عند السمعاني : شفيق محمد زيعور ، دار اقرأ ، بيروت ، ١٩٨٦ .

* الفكر التربوي عند ابن طفيل (٤٩٥ أو ٥٠٥ - ٥٨١هـ) عبد الأمير شمس ، دار اقرأ ، بيروت ، ١٩٨٦ .

وهناك دراسات اتخذت من المخطوط منطلقًا لدراسة ضافية في الفكر التربوي الإسلامي ليس عند صاحب المخطوط فقط، بل ربما في الفكر الإسلامي بصفة عامة، مثل دراسة على خليل أبو العنين : قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي من خلال كتاب أدب الدنيا والدين ، دار الوفاء ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ودراسة الدكتور عبد الغني

عبود : الفكر التربوي عند الغزالي كما يبدو من رسالته «أيها الولد المحب» ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، والدراسة الأخيرة بالذات تعتبر دراسة ضافية ليس لفكر الغزالي فقط، بل ربما للفكر الإسلامي التربوي عمومًا .

بينما اكتفت بعض دوز النشر لأسباب تجارية بحتة بنشر المخطوط التربوي بدون أي تحقيق أو تعليق أو تعريف بصاحبه ، بل إن بعضها قد خلا حتى من مجرد فهرست لمحتويات المخطوط ، ومن تلك النوعية الرديئة لمجرد نشر المخطوط أو طباعته، يمكن أن نذكر :

(١) تهذيب الأخلاق ، لابن مسكويه (توفي ٤٢١هـ) نشرته دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٨١م، بدون أي تحقيق أو تعليق .

(٢) كتاب: ميزان العمل لأبي حامد الغزالي (توفي ٥٠٥هـ) نشرته دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٨٣ بدون أي تحقيق أو تعليق .

(٣) جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله ، لابن عبد البر القرطبي (توفي ٤٦٣هـ) دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٧٨م.

(٤) أدب الإملاء والاستملاء للسمعاني (توفي ٥٦٢هـ) دار الكتب العلمية ، بيروت ١٩٨١م.

(٥) طلب العلم وطبقات المتعلمين «أدب الطلب ومنتهى الأرب» لمحمد بن على الشوكاني (توفي ١٢٥٠هـ) ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٨٢.

ولاشك أن عملية نشر وتحقيق المخطوط هي الخطوة الأولى للاستفادة من تراثنا التربوي ، وكل دراساتنا للتراث التربوي تعتمد بالدرجة الأولى علىتوفر هذا التراث منشورًا ومحققًا ، ولكن يلاحظ أن ما نشر وحقق من هذا التراث حتى الآن مازال قليلاً ، وأنه لا يخضع لخطة علمية منظمة في إطار حركة بعث تربوى إسلامي ، كما يلاحظ أيضًا أن معظم من تصدى لنشر التراث التربوي وتحقيقه حتى الآن هم من غير التربويين ؛ وذلك لأن الإعداد العلمي للتربويين في عالمنا العربي والإسلامي لا يمكنهم من إتقان تلك المهارة، مهارة تحقيق المخطوط ؛ إذ لا توجد كلية تربية واحدة - حسب علمي - تدرس منهج تحقيق المخطوط من بين مناهج البحث التى تدرسها لطلابها؛ اعتقادًا منهم أن هذا يخرج عن دائرة اختصاصهم ، وهو

اعتقاد خاطئ؛ لأن التربويين هم المسئولون بالدرجة الأولى - أو ينبغي أن يكونوا مسئولين - عن دراسة هذا التراث التربوي وتحقيقه ونشره.

(ب) دراسة أعلام التراث:

من ألوان الدراسات التراثية في مجال التربية تلك الدراسات التى تتناول أحد أعلام التربية الإسلامية وتحاول التعريف بهؤلاء الأعلام ، مع عرض آرائهم التربوية في الإنسان والكون والمعرفة والأخلاق والمجتمع ، وأهداف التربية ، والمنهج ، وطرق التدريس، وغير ذلك من الموضوعات التربوية التى تناولها التراث التربوي لهؤلاء الأعلام ، ومن أمثلة هذا النوع من الدراسات :

(١) أبو حامد الغزالي ، فلسفته وآراؤه في التربية والتعليم : محمد نبيل نوفل ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٦٧م .

(٢) فلسفة التربية عند إخوان الصفا: نادية يوسف جمال الدين ، ماجستير كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٣م .

(٣) نظرية التربية عند الشاطبي ، دراسة تحليلية لكتاب الموافقات : جويبر مطر الثبيتي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٠م .

(٤) بدر بن جماعة حياته وآثاره في مجال التربية والتعليم : ماجدة محمد حسن ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بالمنيا ، ١٩٨٤م .

(٥) الفكر التربوي عند الخطيب البغدادي : مالك أحمد سالك معلوم ، ماجستير ، كلية التربية، المدينة المنورة ، ١٩٨٨م .

وطبيعي أن تأتي مثل تلك الدراسات انتقائية وفق اختيار الباحث، أو اختيار الأستاذ المشرف إذا كانت رسالة جامعية ، وقد تحظى بعض الأعلام بحسن الحظ فتعرف وتدرس ، بينما الغالبية العظمى مازالت في طي النسيان، ولعشوائية اختيار هؤلاء الأعلام ، ولعدم وجود خطة أو تنسيق لدراستهم بصورة علمية تغطي جميع العصور فقد يحظى عالم بأكثر من دراسة ، وتكاد تتكرر وتتشابه تلك الجهود كما حدث مع أعلام مثل الغزالي ، وبدر بن جماعة ، وابن خلدون ، ولعل مما يساعد على وجود تلك الظاهرة عدم وجود مؤسسة علمية حتى الآن تتبنى عملية تراثنا التربوي وتحقيقه بطريقة علمية متكاملة ، ومن ثم التعريف بأبرز أعلامه الذين

يستحقون الدراسة والبحث؛ بحيث تغطي دراسة هؤلاء الأعلام جميع العصور وشتى المدارس الفكرية المختلفة على اتساع رقعة دار الإسلام[1] .

(ج) دراسة الإسهامات التربوية للتراث :

هناك لون آخر من ألوان التعامل مع التراث اتخذ صورة الكشف عن الإسهامات التربوية للعلماء المسلمين في مجال التربية، سواء اتخذت تلك الدراسات الطريقة الطولية عبر العصور للحديث عن تلك الإسهامات، أم اتخذت الطريقة العرضية حسب موضوع تلك المساهمات، ومن نماذج النوع الأول من تلك الدراسات يمكن أن نذكر كتاب الفكر التربوي العربي الإسلامي : الأصول والمبادئ أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٨٧م في مجلد ضخم يقع في ١٠٨٠ صفحة، تناول في جزء كبير منه الإسهامات النظرية للفكر التربوي العربي الإسلامي ، والتيارات الكبرى في هذا الفكر، معتمدًا في ذلك على المتيسر من كتب التراث التربوي، ولكن لم تكتب حتى الآن كتابات تبرز بصورة جامعة مقدار ما أسهم فيه التراث التربوي العربي في مجالات التربية المختلفة، مثل : فلسفة التربية وما يتصل بها من نظرة إلى أهداف التربية ، والمعرفة، والأخلاق، والطبيعة الإنسانية، والمناهج، والإدارة، والتمويل ... إلخ، ولعل تلك المرحلة من النظرة الكلية إلى إسهامات تراثنا التربوي عبر العصور قد يأتي في مرحلة تالية عندما تتجمع لدينا الكثير من الدراسات التى تتناول تلك الإسهامات بطريقة جزئية أو عرضية .

أما عن الدراسات التراثية التى أبرزت مواقف التراث من قضايا تربوية معينة، سواء عند مفكر أو أكثر، أو تناولت القضية عبر العصور، فيمكن أن نعطى نماذج لها بمثل تلك الدراسات عن النوع الأول :

(١) التربية السياسية والأخلاقية في فكر الماوردي: نبيه أبو اليزيد، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة طنطا ، ١٩٨٧م .

(٢) العلاقة بين العالم والمتعلم عند الإمام الغزالي : سعيد عباس ملايجي،

---

(١) لعل كتاب: من أعلام التربية العربية الإسلامية ، مكتبة التربية العربية لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٩ ، أربع مجلدات من أوفى ما كتب عن أعلام التربية، ولكنه في كثير من أجزائه لم يعتمد على استخدام كتابات هؤلاء الأعلام ، ويكتفى أحيانا كثيرة بالاعتماد على كتاب واحد أو عدد من كتب العلم للترجمة له . ولكنه جهد مشكور يحتاج للمزيد من التحسين والتقويم.

رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة أم القرى ، ١٩٨٧م .

أما الدراسات من النوع الثاني فيمكن أن نستشهد لها بالدراسات التالية:

(١) مفهوم الحرية في الفكر الإسلامي وأثره في التربية الإسلامية ، كمال أحمد عبد ربه ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات جامعة عين شمس ، ١٩٨٦م .

(٢) مفهوم الطبيعة الإنسانية في الفكر التربوي الإسلامي : حسين فؤاد أحمد ، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ م .

(٣) آداب المتعلم في الفكر التربوي الإسلامي : أحمد محمد إبراهيم فلاته ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بالمدينة المنورة ، جامعة الملك عبد العزيز ، ١٩٩٠م .

وطبيعي أنه كلما ازدادت معرفتنا بالتراث ، ومعرفتنا بأعلامه كلما ازدادت الدراسات التى تتناول الأبعاد المختلفة لمساهمات هذا التراث في صياغة أفكار وتطبيقات تربوية يمكن أن تسهم في مسيرة إصلاحنا التربوي الإسلامي المنشود.

(د) نشر منتخبات من التراث :

ثم يأتي أخيرًا لون آخر من ألوان التأليف في التراث التربوي وهو الذي يقتصر على نشر نماذج ومقتطفات من كتب التراث مع نسب تلك المقتطفات لصاحبها، ووضع عناوين من عند صاحب المنتخبات لتلك المقتطفات ، والتعريف الموجز أحيانًا بصاحبها ، ولعل من أشمل تلك المقتطفات وأكثرها فائدة، هذا المجلد الضخم الذي ألفه إبراهيم النجار ، البشير الزيني ، الدار التونسية للنشر ، ١٩٨٥م ، والذي اشتمل على حشد هائل من النصوص التراثية ، والتى صنفها صاحبا المنتخبات تحت موضوعات تربوية هي : الهياكل التعليمية ، أهداف التعليم ومحتواه ومناهجه ، المعلم ، المتعلم ، وتحت كل موضوع حشد كمًّا هائلاً من المنتخبات التراثية شملت عددًا كبيرًا من أعلام التربية عبر العصور المختلفة .

ثم تأتي بعد ذلك أعمال أقل موسوعية من تلك المنتخبات ، مثل : آداب المتعلمين، ورسائل أخرى في التربية الإسلامية لأحمد عبد الغفور عطار، بدون ، بيروت ، ١٩٦٧م ، الذى نشر ربما لأول مرة رسالة آداب

المتعلمين لنصر الدين الطوسي ، ومحمد ناصر : الفكر التربوي العربي الإسلامي، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ١٩٧٧م، والذي قدم تعريفًا موجزًا بكل من ابن سحنون، والفارابي، والقابسي، وابن مسكويه ، واخوان الصفا، وابن سينا ، والغزالي ، والزرنوجي ، وابن جماعة ، وابن خلدون ، كما قدم قراءات معنونة أو مقتطفات من مؤلفات هؤلاء الأعلام في مجال التربية، وكذلك آراء ومواقف تربوية ونفسية صائبة في التراث العربي الإسلامي : لنوري جعفر ، منشورات وزارة الثقافة والإعلام ، الجمهورية العراقية ، ١٩٨٢م، وغيرها من كتب المنتخبات التى لا تخلو من فائدة ؛ لأن اختيار تلك المنتخبات ليس عملاً سهلاً أو عشوائيًا، وإنما يعكس دائمًا وجهات نظر أصحاب تلك المنتخبات، وما شعروا بقيمته وأهمية نشره والتعريف به.

وإذا كانت معرفتنا بالتراث التربوي حتى الآن مازالت متواضعة ، فإن دائرة الاختبار ، وتصنيف أمثال تلك المنتخبات لابد أن تكون ضيقة، ولعل الجيل القادم أن يكون أكثر حظًا في التعرف على تراثنا التربوي الإسلامي ، وقدرة على تقديم الكثير من كتب المنتخبات للباحثين المشتغلين بالتربية .

الاتجاهات والمدارس الفكرية داخل تراثنا التربوي :

لعل من دلائل الحيوية والخصب تعدد الاتجاهات والمدارس الفكرية داخل تراثنا التربوي؛ مما يدل على القوة والعافية التى أتاحت لكل تلك الاتجاهات والمدارس أن يكون لها إسهامات في مجال التربية خلال عصور الازدهار الإسلامي ، ويمكن من خلال ما هو متاح حاليًا وهو قليل أن نرصد عدة اتجاهات ومدارس فكرية داخل هذا التراث المتاح ، ولا شك أن معرفتنا سوف تزداد اتساعًا وعمقًا كلما درسنا هذا التراث أكثر ، واكتشفنا الجديد فيه، وعرفنا ما نجهله الآن ، ولا أدل على ذلك من أننا منذ ثلاثين عامًا تقريبًا وعند تسجيلي لدرجة الماجستير كان الشائع والذائع بين الدارسين لتراثنا التربوي أنه يقع داخل ثلاثة مدارس فكرية :

** **الاتجاه الفقهي** : ممثلاً في ابن سحنون، والذي كان له امتداده عند الكثير من المؤلفين الفقهاء فيما بعد، مثل: القابسي (٤٠٣هـ) وابن عبد البر

القرطبي (٤٦٣هـ) والزرنوجي (٥٧١هـ) وغيرهم .

ولعل هذا الاتجاه الفقهي هو أكثر الاتجاهات حظًا من حيث كثرة الدراسة والتأليف فيه ؛ إذ درست الآراء التربوية عند أئمة المذاهب الأربعة فرادى ومجتمعين ، كما درست آراء غيرهم من الفقهاء باختلاف العصور ، مثال ذلك:

* الفكر التربوي الإسلامي عند أئمة المذاهب الأربعة وتطبيقاته : نجم الدين نصر ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة الزقازيق ، ١٩٩٠م .

* الفكر التربوي عند الفقهاء والمحدثين في نهاية القرن الخامس الهجري: فتحي محمد حسين ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس ، ١٩٩٠م .

* الفكر التربوي عند الإمام الشافعي (١٥٠ ـ ٢٠٤هـ) : فاطمة محمد السيد على ، قسم التربية بشبين الكوم ، جامعة المنوفية ، ١٩٨١م .

وغير ذلك من الدراسات ، وطبيعي أن ينال هذا الاتجاه هذا الحجم من الاهتمام؛ ربما لأن كتبه التراثية هي أكثرها توافرًا لدى الباحثين ، وربما لأنه أكثر الاتجاهات بالفعل تأثيرًا في حركة العلم والتعليم طوال العصور الإسلامية بجوار ما ناله الفقه والفقهاء من مكانة وتقدير في نفوس المسلمين .

**** الاتجاه الفلسفي في التربية، ممثلاً في : ابن مسكويه ، والذي كان له اتجاهاته التربوية ممثلة في كتابات ابن سينا (٤٢٨هـ) وإخوان الصفا (القرن الخامس) ونصير الدين الطوسي (٦٧٢هـ) وغيرهم.**

ورغم أن هذا الاتجاه الفلسفي لم ينل من الذيوع والشيوع ما ناله الاتجاه الفقهي طوال عصورنا الإسلامية لسوء الظن بالفلسفة والفلاسفة ، وللطبيعة المعقدة التى كتبت بها تلك الكتابات الفلسفية ، إلا أن دراسات عديدة قد تناولت هذا الاتجاه بالدراسة والتحليل منها :

* فلسفة التربية عند إخوان الصفا : نادية يوسف جمال الدين ، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة عين شمس ، ١٩٧٣م .

* الآراء التربوية في كتابات ابن مسكويه المعلم الثالث (٣٢٥ ـ ٤٢١هـ) : أحمد أبو عرايس ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بطنطا ،

١٩٧٧م.

* دراسة لآراء كل من روسو وابن طفيل في تربية الطفل في كل من كتابيهما إميل وحي بن يقظان : نجية أحمد يسن حجاج ، رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٤م.

**** الاتجاه الصوفي في التربية ممثلاً** في أبي حامد الغزالي، والذي كان له اتجاهاته التربوية ممثلة في كتابات محيي الدين بن عربي (٦٣٨هـ) وجلال الدين الرومي (٦٧٢هـ) وغيرهم .

ولقد حظي هذا الاتجاه أيضًا بالكثير من الدراسات أكثر من الاتجاه الفلسفي، وأقل من الاتجاه الفقهي ، ولعل الشعور العام بالقهر السياسي والعجز عن الفعل الحضاري قد دفع بالكثير من الباحثين في التماس السلوى والعزاء في مثل تلك الدراسات ، أو الهجوم على أعلامه كرموز للسلبية والهروب من الحياة، ونال الغزالي نصيب الأسد من هذه الدراسات مدحًا وقدحًا كما في مثل تلك الدراسات :

* أبو حامد الغزالي فلسفته وآراؤه في التربية والتعليم : محمد نبيل نوفل ، رسالة ماجستير ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، ١٩٦٧م .

* التوجيه الإسلامي للنشء في فلسفة الغزالي : عارف مفضي البرجسي، رسالة ماجستير ، آداب عين شمس ، ١٩٨٠م .

* العلاقة بين المعلم والمتعلم عند الإمام الغزالي : سيد عباس ملايجي ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، ١٩٨٧م .

كانت هذه الاتجاهات التربوية الثلاثة هي التي شاعت لدى الباحثين في السبعينات من هذا القرن ، وقطعًا كان الوعي بتلك الاتجاهات وأثرها في مجال التربية والتعليم وعيًا عامًّا لم يتضح بعد لقلة الدراسات حول تلك الاتجاهات .. أما الآن فقد زادت معرفتنا بتلك الاتجاهات التربوية الثلاثة، وزادت الدراسات حولها، بالإضافة إلى بروز اتجاهات جديدة يمكن رصدها من خلال دراسة ما استجد من معرفتنا بهذا التراث، وعلى سبيل المثال لا الحصر فنحن نستطيع أن نميز الآن بين :

* **اتجاه اجتماعي في التربية، ممثلاً في** ابن خلدون (٨٠٨ هـ) والذي كان له أصداؤه في كتابات ابن الأزرق وغيره ، ولمزيد من التعرف على هذا الاتجاه في

تراثنا التربوي يمكن الرجوع إلى «الفكر التربوى في مقدمة ابن خلدون» : محمد أحمد الصادق الكيلاني ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بالمنصورة ، ١٩٧٤م ، والتنشئة الاجتماعية في ضوء الفكر التربوي الإسلامي : أحمد جمعة حسانين ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة أسيوط ، ١٩٨٧م .

* **اتجاه معتزلي في التربية**، ويمكن الرجوع إلى : «المعتزلة فلسفتهم وآراؤهم في التربية والتعليم» لعلاء الدين أمير محمد مهدي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٨١م، و«النظرية والتطبيق في فكر المعتزلة التربوي» لنجم الدين نصر أحمد ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ١٩٨٥م لمعرفة معالم هذا الاتجاه التربوي الإسلامي .

* **اتجاه أدبي في التربية**، ويمكن الرجوع إلى الفكر التربوي في كتابات الجاحظ ، محمد سعيد القزاز ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، طنطا ، ١٩٨١م ؛ للإلمام بهذا الاتجاه وعطائه التربوي ، الأدب وعلاقته بالتربية دراسة للمضمون التربوي لأدب عبد الله بن المقفع ، لمحمد إبراهيم المنوفي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية بطنطا ، ١٩٨٧م.

* **اتجاه شيعي في التربية**، والرسالة الوحيدة التى درست هذا الاتجاه حتى الآن – فيما يعلم الباحث – هي «الفكر التربوي عند الشيعة الإمامية» لعلاء الدين محمد مهدي ، كلية التربية جامعة عين شمس ، وهي تكشف عن جوانب من العطاء التربوي للشيعة تستحق الدراسة والتأمل .

* **اتجاه علمي في التربية**، يكشف عن الجانب العلمي أو التربية العلمية في العصور الإسلامية، ولعل دراسة: الإعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين ، مرجع سابق، ودراسة جمال محمد الهنيدي : تربية علماء الطبيعيات والكونيات المسلمين في القرون الخمسة الأولى من الهجرة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩٨م، تعطي صورة عن عطاء علمائنا المسلمين في مجال التربية العلمية ، وتسهم في تصحيح الصورة عن التربية الإسلامية بأنها تربية دينية وأدبية وليست علمية .

* **اتجاه حرفي ومهني في التربية**،

كذلك يمكن أن نرصد من خلال تراثنا تربية حرفية ومهنية، ولعل دراستنا «الاتجاه الحرفي والمهني في الإسلام» في بحوث التربية الإسلامية ، ج٣ ، دار الفكر العربي ، ١٩٨٦ م ، ودراسة جمال محمد الهنيدي: «التربية الحرفية والمهنية في الإسلام» ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة ، ١٩٩٤م، أن تكون خطوة على إبراز هذا الاتجاه في تراثنا التربوي الإسلامي .

تلك بعض الاتجاهات والمدارس الفكرية والتربوية التي أمكن رصدها حتى الآن ، وربما أمكننا في القريب رصد اتجاهات أخرى كالتربية العسكرية مثلاً، والباحث في تطور دراسة تلك الاتجاهات يمكن أن يلحظ الحاجة الاجتماعية التي كانت وراء كثرة الدراسات حول اتجاه معين من تلك الاتجاهات وتأخر ظهور بعضها لحين وجود الطلب الاجتماعي عليها ، فالاتجاه الفقهي في التربية أكثر عمومًا وشيوعًا؛ لأنه أكثر شعبية واتصالاً بالجماهير ، وعندما يكثر الحديث عن التنوير وإعمال العقل تظهر الدراسات حول الاتجاه الفلسفي ، وعندما يزداد الشعور بالفساد والإفساد وتقل القدرة على الفعل تظهر الدراسات حول الاتجاه الصوفي، وعندما يزداد الإيمان بالعلم الحديث كأداة مهمة في التغيير تظهر الكتابات حول الاتجاه العلمي ، وعندما يصبح الاقتصاد هو محور التقدم والتخلف يظهر الاتجاه الحرفي والمهني في دراسة التراث ، ولعل حاجة الأمة الآن إلى إحياء روح الجهاد لتحرير الأرض وحماية المسلمين في كل مكان أن تدفع إلى دراسات جديدة حول التربية العسكرية في تراثنا التربوي الإسلامي .

ولعل في دراسة تراثنا التربوي باتجاهاته التربوية المختلفة أن يكشف لنا عن الثابت والمتغير من هذا التراث ، وأن يكسب الباحثين القدرة على محاكمة هذا التراث والاستفادة من هذا التعدد وهذا التنوع في معالجة قضايا التربية، غير أن دراستنا لتلك الاتجاهات، سوف تكسبنا الإدراك أنها جميعًا اجتهادات في إطار الإسلام، وأنها جميعًا اتفقت على الجزع المشترك الواحد لتربية الإنسان المسلم في مرحلته التعليمية الأولى ، بعد ذلك تأتي مرحلة التخصص، وهنا تظهر تلك الاتجاهات التربوية المختلفة في التربية الإسلامية كما تعكسها كتب تراثنا التربوي المعروف لنا حتى الآن .

منهج تحقيق المخطوط التربوي :

لا يمكن لمثل تلك الدراسة أن تكتمل دون التوقف وقفة مناسبة أمام منهج تحقيق المخطوط التربوي ؛ ذلك لأن جميع دراساتنا التراثية تتوقف بالدرجة الأولى على مدى توفر هذا التراث في صورته الصحيحة المحققة والمضبوطة ، وما لم يتوفر للباحثين والدارسين في حقل التربية هذا التراث أو الكم الأكبر منه على الأقل فستظل أحكامنا ودراستنا حول التراث أبحاثًا ناقصة وغير دقيقة ، يضاف إلى ذلك أن كتب مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، ومنها التربية، تتجاهل تمامًا منهج تحقيق المخطوط ، وما يمكن أن يسهم به هذا المنهج في تطوير المعرفة التربوية عمومًا، وتطوير مناهج ومنهجية البحث التربوي الإسلامي على وجه الخصوص، وكيف يمكن استخدام هذا المنهج بكفاءة في مجال التربية ، ويأمل الباحث مستقبلاً ألا يخلو مؤلف في مناهج البحث في العلوم التربوية والسلوكية من الحديث عن المنهجين : الأصولي وتحقيق المخطوط .

وهناك كتب كثيرة تتناول منهج تحقيق المخطوط وخطواته [1] ، بدأ من اختبار المخطوط الذي يستحق التحقيق إلى جمع النسخ المختلفة للمخطوط من مصادره المتعددة ، إلى ترتيب المخطوط حسب أقدميته واقترابه من المخطوط الأم أو الأصلي ، وتصنيف نسخ المخطوط واعتماد نسخة أصلية أو النسخة الأم للتوثيق ، على أن تكون غاية المحقق من وراء تحقيق المخطوط أولاً وآخرًا تقديم هذا المخطوط كما وضعه صاحبه ، بنصه الحرفي دون زيادة أو نقصان ، ومن ثم فإن المحقق للمخطوط ينبغي عليه ألا يثقل حواشي المخطوط بالشروحات للألفاظ والعبارات ولا بالمقارنات بين الأفكار ، ولا بالإضافات والتعليقات على المعلومات ولا بالترجمات للأعلام ، وأن يبقي ذلك في حدود المعقول والمقبول ، لكي لا يتحول اهتمام القارئ من النص إلى الشرح ، بمعنى ألا يذكر المحقق في الحواشي إلا ما يتعلق مباشرة بالمخطوط [2].

(١) انظر مثلاً : صلاح الدين المنجد : قواعد تحقيق المخطوطات، ط٥ دار الكتب العربية، بيروت ١٩٧٦، عبد السلام هارون: تحقيق النصوص ونشرها الخانجي، القاهرة، ١٩٨٦ .

(٢) مهدي فضل الله: أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق، دارة الطليعة، بيروت ١٩٩٣، ص ١٤٧ - ١٤٨ .

ويشترط لمن يقوم بأبحاث التحقيق الشروط الآتية :

(١) أن يكون عالمًا باللغة العربية ـ ألفاظها وأساليبها .

(٢) أن يكون ذا ثقافة عامة .

(٣) أن يكون على علم بأنواع الخطوط العربية ، وأطوارها التاريخية .

(٤) أن يكون على دراية كافية بعلم المكتبات والفهارس .

(٥) أن يكون عارفًا بقواعد تحقيق المخطوطات وأصول نشر الكتب .

(٦) أن يكون متخصصًا في موضوع المخطوط ، فإذا كان يريد تحقيق مخطوط في المنطق، فعليه أن يكون ملمًا إلمامًا كاملاً بعلم المنطق وتاريخه وتطوره ، وإذا كان يريد أن يحقق مخطوطًا في الفقه، عليه أن يكون متخصصًا في الفقه ....

وهكذا لابد من التخصص الدقيق في موضوع المخطوط[1] .

ولذلك فنحن نؤكد هنا على ضرورة أن يتصدى التربويون بأنفسهم لتحقيق المخطوط التربوي، فهم الأقدر علي فهمه وحسن الاستفادة به ، وليس من المعقول أن يقوم غير التربويين بتحقيق معظم مخطوطاتهم التربوية، مما يمثل خللاً في المنهجية العلمية ذاتها .

ويعتمد منهج التحقيق – بإيجاز – على الخطوات التالية :

أولاً : التأكد من أن الكتاب لم يحقق من قبل، وذلك بالرجوع إلى فهارس دور الكتب والمخطوطات والمجلات العلمية المعنية بهذا الشأن .

ثانياً : البحث عن النسخ الأخرى للمخطوط ، فقد تكون هناك نسخة بخط المؤلف ، ونسخ أخرى أملاها المؤلف على تلاميذه، ونسخة ثالثة منقولة عن الأصل ، وقد تكون هناك نسخ أخرى منسوخة بعد عصر المؤلف.

ثالثاً : الموازنة بين النسخ والمفاضلة بينها، بحيث يقدر الباحث قيمة كل نسخة؛ لكي يحدد أي النسخ هي الأصل وأيها الفرع.

رابعًا : تحقيق نسبة الكتاب إلى مؤلفه .

خامسًا : ضبط عنوان الكتاب .

سادسًا : مقابلة النسخ لحصر وجوه الاختلاف بينها وإثبات ذلك في الهامش.

سابعًا : تخريج الآيات والأحاديث والنصوص الواردة بالكتاب المحقق إذا

(١) مهدي فضل الله : أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق، دارة الطليعة، بيروت، ١٩٩٣، ص ٣٤ - ٣٥ .

ثبت أن مؤلفه قد استقاها من مؤلف آخر ، فالتخريج هو عبارة عن تحديد مواطن النقل في المخطوط ونسبتها إلى مصدرها وأصحابها .

ثامناً : الترجمة للأسماء الواردة بالمخطوط بذكر نبذة قصيرة عن المولد والحياة والأعمال العلمية .

تاسعًا : التعليق، وذلك بشرح الكلمات والأفكار الغامضة الواردة في النص .

عاشرًا : التقديم، وهو كتابة مقدمة عامة تحتوي على تعريف واضح بموضوع الكتاب وأهميته في مجاله، ومقارنة الكتاب بما قبله وما بعده من مؤلفات مماثلة له ؛ لإبراز أهميته العلمية والمنهجية ، والتعريف بالمؤلف تعريفًا وافيًا بالحديث عن نشأته وتطوره، وعصره من الناحية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية ، ثم ملخص واف وشرح موجز لأهم موضوعات الكتاب ، وما احتوى عليه، بأسلوب قريب إلى الأفهام .

ثم بعد ذلك يتحدث عن وصف المخطوط وعدد صفحاته ومقاسه وعدد الأسطر في كل صفحة وعدد الكلمات في كل سطر ، ونوع الخط ، ونوع الحبر والورق ، وبيان طريق الباحث في التحقيق، وما عاناه في ذلك [1] .

ولكي يصل الباحث التربوي إلى مخطوط يستحق الدراسة فإن عليه الرجوع إلى كثير من مصادر المخطوطات التي تورد له عناوين المخطوطات المختلفة ، كما أن عليه الاطلاع على كثير من فهارس المكتبات العربية والأجنبية؛ بحثًا عن المخطوط المهم الذي يرى الباحث أهمية تحقيقه ونشره ودراسته .

ولعل من أهم مصادر المخطوطات التي ينبغي أن يرجع إليها الباحثون ما يلي[2] :

* الفهرست في أخبار العلماء وما صنفوه من الكتب ، لمحمد بن إسحاق النديم ، ويحتوي علي ٦٤٠٠ اسم كتاب ، تعود إلى القرون الأربعة الأولى للهجرة .

* كشف الظنون عن أسماء الكتب والفنون وذيوله: إيضاح المكنون، وهدية العارفين، لمصطفى بن عبيد الله المعروف بحاجي خليفة ، ويحتوي على ما يقرب من الخمسة عشر ألف اسم كتاب.

---

(١) مهدي فضل الله: أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق، دار الطليعة، بيروت، ١٩٩٣، ص ٣٤- ٣٥ .

(٢) المرجع السابق، ص ١٤٢- ١٤٥.

* مفتاح السعادة لطاشكبري زادة .
* معجم المصنفين للتونكي .
* تاريخ الأدب العربي ، لبروكلمان (١٨٦٨ - ١٩٥٦)، ترجمة : عبد الحليم النجار ، دار المعارف بمصر ، ١٩٥٩ ـ ١٩٦١ ، ٣ ج .
* تاريخ التراث العربي (باللغة الألمانية) ، لفؤاد سيزكين ، ١٠ ج ، وقد ترجم الجزء الأول في مجلدين : فهمي أبو الفضل ، وراجعه : محمود فهمي حجازي .
* معجم المخطوطات المطبوعة ، لصلاح الدين المنجد (١٩٥٤ - ١٩٧٠) .
* مجلة معهد المخطوطات العربية لجامعة الدول العربية .
* نشرة أخبار التراث العربي ، التي يصدرها معهد المخطوطات العربية التابعة لجامعة الدول العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
* مجلة المجمع العلمي العربي بالقاهرة.
* مجلة معهد الدراسات الشرقية بلينينجراد .
* مركز سيد المختار الكنتي للمخطوطات العربية القديمة ، قاوة ، مالي .

أما فهارس المكتبات التي تساعد الباحثين علي اختيار المخطوط المناسب فمنها :

(أ) فهارس المكتبات العربية :

* دار الكتب الوطنية في بيروت .
* مكتبة الجامعة الأمريكية في بيروت.
* مكتبة المعهد الألماني في بيروت .
*.المكتبة الظاهرية بدمشق .
* مكتبة الأسد بدمشق .
* المكتبة العثمانية بحلب .
* مكتبة المتحف العراقي .
* مكتبة الأوقاف العامة ببغداد .
* مكتبة الأوقاف العامة بالموصل .
* المكتبة العامة في الكويت .
* مكتبة جامعة الملك سعود في الرياض .
* المكتبة المركزية بجامعة الملك عبد العزيز .
* مكتبة الأوقاف في طربلس الغرب.
* مكتبة الأوقاف في بنغازي .
* المكتبة الوطنية في تونس .
* مكتبة جامع الزيتونة في تونس .
* مكتبة جامع القيروان في تونس .

* المكتبة العامة في الرباط .
* الخزانة الحسنية في الرباط .
* دار الكتب الأهلية المصرية بالقاهرة.
* مكتبة جامعة الأزهر بالقاهرة .
* مكتبة البلدية بالإسكندرية .
* مكتبة جامعة الدول العربية بالقاهرة .
* مكتبة معهد المخطوطات العربية بالقاهرة .

(ب) فهارس المكتبات الأجنبية ، ومنها :

* المكتبة المركزية بجامعة طهران .
* المكتبة العامة في استامبول .
* مكتبة أبا صوفيا في استامبول .
* مكتبة جامعة عليكرة في الهند .
* مكتبة الفاتيكان في روما .
* فهرس المخطوطات بفلورنسا في إيطاليا .
* مكتبة الأمبروزيانا في ميلانو .
* المكتبة الأهلية في مدريد .
* مكتبة الإسكوريال في مدريد .
* مكتبد مدينة كاسل في ألمانيا .
* مكتبة بون في ألمانيا .
* مكتبة نورمبرغ العامة في ألمانيا .
* مكتبة برلين في ألمانيا .
* مكتبة غونتجن في ألمانيا .
* مكتبة فرانكفورت في ألمانيا .
* مكتبة شلنهايم في ألمانيا .
* مكتبة روستوك في ألمانيا .
* مكتبة ميونيخ في ألمانيا.
* مكتبة أرلنجن في المانيا .
* المكتبة الوطنية في باريس La Bibliotheque Nationale
* مكتبة جامعة السوربون في باريس Sorbonne.
* مكتبة المركز الوطني للأبحاث العلمية في باريس L.L.O.
* مكتبة معهد اللغات الشرقية في باريس .
* مكتبة المتحف البريطاني في لندن .
* مكتبة جامعة كمبردج في إنجلترا .
* مكتبة الكونجرس في الولايات المتحدة الأمريكية .
* مكتبة جامعة برنستون في الولايات المتحدة الأمريكية .
* خزائن المخطوطات في جامعة قارات في قازان بروسيا .
* مكتبة موسكو في روسيا .
* مكتبة سان بطرسبرغ في روسيا .
* مكتبة بودابست في هنغاريا .
* مكتبة ليدن في هولندا .

* مكتبة بون في سويسرا .
* مكتبة كوبنهاجن في الدانمارك .
* مكتبة فيينا في النمسا .

ولقد مر علينا حين طويل من الدهر كنا نظن أن المخطوطات العربية قاصرة على مجال العلوم والأدب، وأن حظ المسلمين من المخطوطات التربوية حظ قليل ، ولكن بعض الاهتمام بالمخطوطات العربية في الفترة الأخيرة أظهر لنا أن هذا التراث العربي والإسلامي يشتمل على آراء في التربية وعلم النفس وتجارب سابقة في مجال التربية ، كما أكدت لنا أن تلك الحضارة الإسلامية الزاهرة لا يمكن أن تقوم بغير دعائم تربوية ومؤسسات ونظم تعليمية ، وجهلنا بهذا التراث لا يقلل من قيمته ، والمعروف أن كثيرًا من مخطوطاتنا العربية - ومن بينها مخطوطات التربية وعلم النفس - قد تعرضت خلال رحلتها الطويلة منذ إنتاجها حتى الوقت الحاضر لظروف صعبة، من إحراق، إلى إغراق، إلى نهب وسلب، إلى نقل إلى مكتبات أجنبية ، وأن الكثير منها أيضًا قد نقل إلى مكتبات أوربية وأجنبية في الشرق والغرب على السواء ، كما يوجد بعضها في أنواع متعددة من مكتبات عالمنا الإسلامي، وخاصة في تركيا وإيران وباكستان، سواء في مكتبات عامة أو مكتبات خاصة أو أفراد ، وحتى ما يوجد لدينا من مخطوطات حالية فنحن لا نعرفه ولا ندرسه ولا ننشره أو نحققه أو نستفيد منه ، وقد كانت النتيجة الحتمية لذلك كله هي جهلنا الكامل أو الكبير بحقيقة تطور التربية في عالمنا العربي والإسلامي، وعدم معرفتنا الواضحة بمراحل تقدمنا العقلي، وأسباب نهضتنا العلمية وعوامل ما طرأ علينا من جمود ثقافي وأفول شمس حضارتنا الزاهرة .

خطة شاملة لخدمة تراثنا التربوي والنفسي :

أرجو أن أكون قد نجحت إلى حد ما في إبراز أهمية العودة إلى تراثنا التربوي في محاولة جادة لجمعه ودراسته الدراسة العلمية التي تكشف عن جوانب القوة والأصالة فيه .. وإذا كنت قد نجحت في هذا، وإذا كنا قد اقتنعنا بأهمية التراث وضرورة العمل علي خدمته، فإن السبيل إلى ذلك هو وضع خطة شاملة يكون غرضها ما يأتي :

أولاً : المسح الشامل لكل كتب

التراث التربوي الإسلامي، سواء في داخل العالم العربي أو العالم الإسلامي أو دول العالم الأخرى؛ بحيث نحدد بالضبط ما يوجد من مخطوطات عربية تتعلق بالتربية لدى الأفراد والمكتبات في داخل العالم العربي وخارجه، فإذا تم هذا المسح الشامل لتلك المخطوطات، وحصرنا أعدادها ومحتوياتها وأشهر المهتمين من الباحثين والناشرين بأمر تلك المخطوطات انتقلنا إلى المرحلة الثانية من الخطة وهي:

ثانياً : مرحلة الجمع لتلك المخطوطات في مركز خاص بدراسات التراث التربوي العربي الإسلامي، وسيكون هذا الجمع لها عن طريق الشراء أو التصوير، ويقوم المركز بعد الحصول علي المخطوطات بفهرسته وتحديد موضوعه المهم ورءوس موضوعاته ، وبعد ذلك تأتي المرحلة الثالثة والأخيرة، وهي :

ثالثاً : مرحلة النشر والتحقيق والخدمة : فبعد توافر حصيلة من المخطوطات تبدأ عملية التحقيق والنشر بطريقة علمية تحليلية؛ إذ لا يكتفي المركز بنشر المخطوط، بل لابد من التحقيق والتعليقات العلمية وتحليل ودراسة المحتوى الفكري لكل مخطوط .

ولكي يمكننا الاستفادة الكاملة من تراثنا التربوي والنفسي فإن المشتغلين بهذا الميدان لابد لهم من الجمع بين الثقافة الإسلامية الواسعة بعلومها المختلفة وفروعها العديدة؛ حتى يمكنهم التعامل مع هذا التراث فهمًا وتحقيقًا واستيعابًا لكل قيمه ومعانيه ومدلولاته، وفي نفس الوقت فلابد لهم من اتصال وثيق بالفكر التربوي والنفسي المعاصر ، وبكل ما وصل إليه هذا الفكر من أبحاث وآراء ونظريات؛ حتى يمكنهم معالجة قضايا التراث بدون إغفال لمنظور الفكر التربوي والنفسي المعاصر ، إن الباحث في هذا الميدان (التراث التربوي) إذا لم يكن على اتصال كامل بالفكر التربوي المعاصر فستكون أعماله أعمالاً متحفية لا تخدم واقعنا المعاصر، بل ربما وقع في أخطاء فكرية نتيجة جهله بهذا الفكر الحديث ، وكذلك فإن الذي يعرف الفكر التربوي المعاصر دون أن يملك ثقافة إسلامية واسعة لن يكون قادرًا في الغالب على فهم هذا التراث التربوي أو تقدير أهمية التفاعل مع نصوصه وقيمه وأفكاره، بل ربما قلل من شأن هذا التراث لجهله به أو عدم

فهمه له، والإنسان دائمًا عدو ما يجهل.

وإذا كانت كليات التربية الحالية في مصر لا تهتم غالبا بإكساب الطلاب ثقافة إسلامية واسعة تمكنهم فيما بعد من معالجة قضايا التراث التربوي والنفسي، فإن هذا النقص يمكن تلافيه باستخدام مقرر دراسي للثقافة الإسلامية في الدراسات العليا لمن أراد أن يتخصص في ميدان التراث التربوي .

والآن وبعد أن حددنا أهمية الاهتمام بدراسة تراثنا التربوي والنفسي، وكذا المهام والخطوات المطلوبة لتحقيق هذا التراث ونشره والشروط الواجب توافرها لمن يعمل بهذا المجال، أرجو أن يكون قد اتضح أن جهدًا مثل هذا لا يمكن أن يقوم به فرد واحد أو كلية واحدة ، بل إن الأمر يتطلب إنشاء مركز خاص لدراسة هذا التراث، يكون له بحاثه المتفرغون والمشرفون على مثل هذه الأبحاث ، ويكون لذلك المركز مجلته ومطبوعاته وبحوثه ومنشوراته ، وإلى أن يتحقق هذا فإن هذا الواجب يظل أمانة في أعناق كافة الهيئات التربوية وكافة الباحثين وعلماء التربية على أرض هذا الوطن، ومهما كان الواجب شاقًا والرحلة طويلة فإن رحلة الألف ميل تبدأ دائمًا بالخطوة الأولى على الطريق .



المنعطف

المدير المسؤول: محمد امزيان

رئيس التحرير: مصطفى المرابط

عنوان المراسلة: مجلة المنعطف ص. ب. 487 وجدة - المغرب

مجلة فصلية ثقافية — العدد: 17 — 1421-2000



قضايا منهاجية في خبرة تدريس الفكر السياسي الإسلامي(*)

إعداد
د. مصطفى محمود منجود(**)

مقدمة :

الحديث عن خبرة تدريس الفكر السياسي الإسلامي هو حديث أنباء وإعلام عن واقع تجربة تمت معايشتها ، وملامسة قضاياها عن قرب ، بل ومكابدة بعض ما يكتنف التصدى لأمثال هذه القضايا من مكاره، وطموحات وإحباطات ، ونجاح وفشل، وإذا كان صحيحًا أنه ليس من سمع كمن رأى ، فصحيح أيضًا أنه ليس من رأى كمن جرب ، وليس من جرب فوعى كمن جرب فغفل .

ولعله من هذه الناحية يبدو نقل خبرة التدريس إلى الآخرين ، خاصة من الطلاب الذين يضعون أقدامهم في بداية الطريق في دراسة الفكر السياسي

(*) ورقة مقدمة ضمن أعمال دورة «المنهاجية الإسلامية في العلوم الاجتماعية حقل العلوم السياسية نموذجًا » (٢٩ / ٧ - ٢ / ٨ / ٢٠٠٠)، والأعمال الكاملة لهذه الدورة قيد النشر حاليًا.

(**) الأستاذ المساعد بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة القاهرة.

الإسلامي ، عملية معقدة وصعبة؛ لأنها تحتاج قدرًا من العدل في القول والنقل ، وقدرًا من التجرد عن تضخيم الذات والأنا ، وقدرًا من التركيز وتجميع الوعي لمعرفة البداية والنهاية في كل من القول والنقل ، لكنها رغم ذلك تظل عملية واجبة وضرورية ، وإلا صار السكوت عنها من قبيل كتمان العلم بالشيء ، ومن قبيل السكوت عن الحق، وأظن أن وجوه الواجب أو الضرورة في نقل هذه الخبرة متعددة .

وأحد هذه الوجوه أن هذا النقل إخبار ، وليس من قبيل الصدفة أن تترابط الخبرة والخبر ، ليس من الوجه اللغوي فحسب ؛ بل لأن الخبر متعلق بالخبرة ، تعلق النتيجة بالسبب ، وتعلق الجزء بالأصل ، وتعلق الفرع بالمصدر ، فلا خبر بدون خبرة ، ولا دراية بالخبرة بدون خبر عنها يحقق الإخبار بها ، ويظل صدق الخبر من صدق الخبرة ، وتظل الثقة في الخبرة ما استمر الخبر صادقًا فيما يقص عن الخبرة ، ويروى ، على أن تفهم خبرة تدريس الفكر السياسي الإسلامي هنا فهمًا واسعًا يتسع ليشمل واقع التدريس وتجربته ، بكل ما يعتمل فيهما من تفاعل يقتضى التعايش والمعايشة بين القائم بالتدريس ، وبين متلقيه ، وبين مقرر التدريس ، وبين أدواته وأساليبه .

والوجه الثاني في ضرورة نقل خبرة التدريس أنها عملية أيضًا تحدث تواصلاً معرفيًا مع عملية دراسة الفكر ، فإذا بهما عمليتان متلازمتان متكاملتان ، فتدريس الفكر لا يأتي إلا بعد دراسة له، وتمرس على هذه الدراسة ، كما أن دراسته تحتاج تدريسًا يعرف طبيعته والمتضمن فيه . فالتدريس يربي دارسًا ، والدارس حين يتمرس على ما دُرِّس له ويهضمه يصير مدرسًا ، وهكذا يتواصل التراكم المعرفي ، وتتواصل الأجيال المعرفية ، وكلاهما من مقاصد العلم في المنظور الإسلامي.

والوجه الثالث في ضرورة نقل خبرة التدريس أن النقل - كإخبار عنها وخبر كما سبق - داخل في مقتضيات القيام بواجب الشهادة على ما جرى خلال التدريس ذاته ، أيًا كانت فترته الزمنية، وأيا كانت مراحله الدراسية ، والشهادة تتطلب الحضور واليقظة ، والنهوض ، والشجاعة ،والرؤية ، لكنها تتطلب كذلك البعد عما يجافى العدل من الشنآن والظلم ، وعما يحرِّف الحقائق

ويزيفها ، وعما يدخل عمومًا في قول الزور ، والشهادة به .

والوجه الرابع في وجوب نقل خبرة تدريس الفكر السياسي الإسلامي يتمثل فيما تفرضه الشهادة بالمعنى السابق من الأمانة في النقل ، وهذه لا تنهض إلا بشجاعة قول الحق عن خبرة التدريس ، والبراءة من التدليس ،والافتراء والكذب، وما يوقع إجمالاً في الخيانة ، خيانة أمانة النقل ، وخيانة أمانة الناقل ، وخيانة أمانة المنقول إليهم الخبرة .

أما الوجه الأخير في وجوب نقل خبرة التدريس فتظهره متقضيات رحم العلم الذي يشد إليه - أي الرحم - فيما هي من تواصله والحفاظ عليه ، على رأسها التناصح ، والمكاشفة ، والمراجعة، والتصويب ، والتقويم ، واحترام الاختلاف ، وندب التعاون والتآزر لمعرفة أين مواطن الارتقاء والإيناع في هذه الخبرة ، وأين مواطن القصور والخطأ فيها ؛ لمضاعفة الأولى وإنهاضها، وتحجيم الثانية وتجاوزها ، وبذلك نضمن فعالية عملية التدريس من ناحية، ونضمن كذلك الحفاظ على استمرار وجود هذا المقرر الدراسي بين المقررات الأخرى في الجامعات التى تتولى إدراجه ضمن خططها التدريسية .

انطلاقاً من ذلك كان ميلنا إلى الحديث عن خبرة تدريس الفكر السياسي الإسلامي من خلال إثارة مجموعة من القضايا المنهاجية المرتبطة بهذه الخبرة ، والتى أمكن رصدها من خلال سنوات ممتدة نسبيًّا في تدريس هذا المقرر ، داخل مصر وخارجها ، وروعى في اختيارها الأهم منها على سبيل الأمثلة لا الحصر ، كما روعى في تناولها عرض ما يتمخض عن كل منها من إشكاليات فرعية ، غير أن الأمر لم يتوقف عند رصد هذه القضايا ، بل تعداه إلى محاولة التصدى لكل قضية بما قد ينفع من اقتراحات أو حلول ؛ تعميقًا للفائدة ، وحرصًا على تبادل الحوار والنقاش حولها .

والقضايا المثارة في هذه الورقة تشمل الهدف والفلسفة العامة من وراء تدريس الفكر السياسي الإسلامي وقضية تعريفه، وقضية المستويين الرأسي والأفقي في تدريسه ، وقضية المنهج في التدريس ، وقضية الاختلاف حول المحتوى التدريسي ، وقضية المصادر والمراجع في التدريس .

أولاً : قضية الهدف والفلسفة العامة من وراء تدريس الفكر السياسي الإسلامي

فلا شك أن معرفة الهدف من تدريس علم ما أو حقل معرفي ما من الأهمية بمكان ؛ ليس لأنه يكشف عن وجه الأهمية العلمية والعملية من وراء عملية التدريس فحسب ، وإنما لأنه يحدد أيضًا أصول هذا العلم الذي لا قوام له إلا بها، ومهيئاته التى تدعم هذه الأصول ، ومزيناته التى تحسنها وتجملها[١] ، سواء في موضوعه ، أم في مفاهيمه ، أم في منهجه ، أم في مصادره المعرفية ، أم في إطاره المرجعي ، أم في مضمونه ومحتواه .

ذلك أن الهدف يصير بمثابة الغاية المثلى ، والمقصد الأسمى الذي يجب أن تتضافر جهود دارسي العلم ـ أساتذة وطلابا له ـ لأجل تحقيقه ، ونقله من حيز الطموح والأمل ، إلى حيث الإنجاز والعمل ، وحين تتوه هذه الغاية ، وحين يغيب هذا المقصد ـ أو حين يتم تجاهلهما وتجاوزهما ، أو حين يصيبهما الخطأ ، أو حين يغلب عليهما التدليس والتحريف ، يصبح العلم خبط عشواء ، وارتجالاً ، ومن ثم يصبح تدريسه عملية عشوائية ارتجالية ، بلا أسس واضحة ، أو بينات منضبطة ، وعندها لن يعرف دارسي الفكر السياسي ، من أين يبدأ هذا الفكر ، ومن أين ينتهى ، وما هي آفاقه بين مبتدئه ومنتهاه ، وما هي وجهته ؛ لأنه فقد بوصلة التوجيه، ودفة التوجه ، فلا يلبث أن يقع في أخطاء كثيرة، ليس من ورائها إلا مفاسد أكثر.

والمقدمات الخاطئة أو المغلوطة لا تستنتجها إلا نتائج خاطئة أو مغلوطة ، مع أن الفكر السياسي حين يدخل في جملة علوم الأمة ـ وهو منها ـ يجب أن ينضبط أو يضبط بجملة مقاصدها وأهدافها ـ بقطع النظر عن موضوع كل علم منها ونطاقه[٢]، ومنهاجه ، وثغر الإسلام الذي يرابط عليه ـ من حيث يتوخى تحقيق الصالح العام لهذه الأمة ، ولن يتحقق الصلاح إلا بأن يكون علمًا معمولاً به ، فمقتضى العلم العمل به ، بل لا قيمة لهذا الفكر إن عُمل به ولم

---

(١) نستحضر هنا ما أورده الإمام الغزالي في «إحياء علوم الدين» عن قوام العالم أو أصل الوجود البشري حيث أسنده إلى الأصول والمهيئات والمزينات، وقسم كلا منها إلى تفريعات . انظر : إحياء علوم الدين ، بيروت : دار الخير، ١٩٩٤، جـ١ ،ص ص ٢١ ـ ٢٢.

(٢) حول العلم ومقاصده وآدابه وآفاقه في المنظور الإسلامي. انظر على سبيل المثال : أبو عبد الله محمد بن سعيد بن رسلان ، فضل العلم وآداب طلبته وطرق تحصيله وجمله ، القاهرة : دار العلوم الإسلامية ، طبعة ١٩٨٧ .

يحقق النفع العام ، بعيدًا عن الضرر والإضرار ، والفساد والإفساد لعقول أبنائها ، ويرسخ جملة القيم والمقاصد التى تؤكد الصفة الثانية للموصوف في الفكر السياسي الإسلامي ، أو ينفض عن هذه العقول ويطهرها من مضادات القيم التى رانت عليها بفعل الفهم المشوش والمغلوط لهذا المقرر الدراسي ، وبفعل إرادة تجهيلها بما للمسلمين من عطاء حضاري يربط ماضيها بحاضرها، ويشدهما معًا إلى مستقبلها ، يشكل الفكر السياسي الإسلامي أحد روافده، بل وأحد شواهده.

من هنا يمكن أن نفرع من ثلاثية الأهداف العامة لهذا الحقل المعرفي - وهي الإصلاح ، والعمل بموجبه ، وتحقيق النفع العام - والتى يشارك من خلالها غيره من علوم الأمة في ضرورة الالتزام بها ، بمجموعة من الأهداف الخاصة التى تتعلق بطبيعة موضوعه وتخصصه ، حتى يكون الطلاب على بينة ونهج واضح مما يدرسونه في هذا المقرر ، ومنها :

١- بيان مدى فهم الفكر الإسلامي - في مراحله المختلفة - للعلاقة بين الدين والسياسة في الإسلام ، حال دراسته للظواهر السياسية، سواء تلك التى تعرض لها الوحي - قرآنًا وسنة - أم تلك التىانبثقت من واقع المسلمين ، وهذا بدوره يكشف عن الظروف والحالات التى استطاع فيها العقل المسلم أن يبدع مناهج وطرائق تجاوز بها أمورًا في واقعه السياسي ، فهمًا واستيعابًا وتأصيلاً ، وتفصيلاً لحدود العلاقة بينها ، ليبني عليها في عملية تفاعله مع تراثه الحضاري ، وتراث الآخرين الحضاري ، على تنوعه ، كما يكشف في الوقت ذاته عن الظروف والحالات التى اختار فيها هذا العقل نفس الأمور - دون فهم، أو استيعاب ، أو تأصيل ، أو تفصيل لحدود العلاقة بينها - خاصة الأمور المتعلقة بالثنائيات المتوهم تناقضها معرفيًا وشرعيًا في البناء المعرفي الإسلامي عامة، والبناء المعرفي السياسي منه خاصة ، مثل النقلي والعقلي ، والديني والسياسي ، والموحي به والفكري ، والديني والمدني، والمادي والمعنوي ، والدنيوي والأخروي... إلى آخره من ثنائيات فُهمت طبيعة العلاقات بينها وحدودها في كثير من الأحيان خطأ؛ مما ترتبت عليه نتائج سلبية وتداعيات خطيرة في مسيرة الفكر السياسي الإسلامي.

(٢) معرفة موقع قضية السلطة في تفكير المسلمين وفكرهم ، والقضايا الفرعية المختلفة التي تمخضت عن هذه القضية الأم ، والتى تجسدها إلى حد كبير مجموعة من التساؤلات التى يمكن أن نعثر على إجابات عليها في هذا الفكر ، ومنها ما مدى ضرورة وجود السلطة في الحياة السياسية للمسلمين؟ وأين الشرعي والعقلي في هذه الضرورة؟ ولماذا انفرضت قضية السلطة - من يخلف صاحب الشرع على المسلمين - أو فرضت نفسها عقب انقضاء عصر النبوة؟ هل لأنها كانت في المقدمة مما واجهه المسلمون إبان ذلك العصر؟ أم لأن العقل العربي قبل الإسلام انشغل بها لارتباطها بالرياسة والسؤدد ، وظل على ذلك بعد الإسلام؟ .

ولماذا كانت الدماء غالية في مسألة حسم أحقية ولايتها ، ترشيحًا ، وبيعة، واستمرارًا فيها ؟ وما الذي دعا عالمًا كالشهرستاني في مقدمة مصنفه «الملل والنحل» إلى التصريح بأن أكثر ما أريق من دماء بين المسلمين كان بسبب السلطة؟ ولماذا تغيرت السلطة مكانًا ومكانة منذ صدر الإسلام من المدينة إلى دمشق ، إلى بغداد ، وهكذا؟ وماهي الأسماء والصفات التى اتخذتها السلطة وارتبطت بممارساتها إلى حد كبير؟ ولماذا التعدد في ذلك بين الخلافة ، والإمارة ، والإمامة ، والملك ، والولاية، وإمارة المؤمنين ، والسلطنة ، والرياسة ، والقيادة ، إلى آخره ؟

وكيف تناول الفكر السياسي الإسلامي ظاهرة السلطة في أبعادها الفكرية ، وأبعادها النظامية ، وأبعادها الحركية الأخرى؟ ما الذي أثاره في كل نمط من هذه الأبعاد.؟ وإذا كانت ظاهرة السلطة على هذا النحو - وكما يشير البعض بحق - هي قطب الرحى في هذا الفكر، بما تثيره من جدل العلاقة بين الحاكم والمحكوم ، بين رغبة الأول في المزيد من السلطة وتقييد الحرية، وبين رغبة الثاني في المزيد من الحرية وتقييد السلطة؟ وماهي خصوصيته في تناوله لهذه الظاهرة ؟ وهل ثمة محطات يجب الوقوف عندها أو التوقف لاكتشاف طبيعة هذه الخصوصية ، وسماتها ، وتطوراتها؟

٣- ضبط العلاقة بين ثلاثية الشرع والفقه والفكر ، قبل عملية الضبط بين الفكر وغيره من المفاهيم الأخرى كما

سيرد ؛ ذلك أن معرفة العلاقة بين الشرع من حيث هو وحي معصوم أصلاً له مصدراه في القرآن والسنة ، وبين الفقه من حيث هو فهم لعملية استخراج أحكام هذا الشرع اجتهادًا لا عصمة له ، بناء على مقدمات في فقه الشرع ، وفقه الواقع ، وفقه تنزيل الشرع على الواقع، هي الخطوة الأولى والإطار العام الذى يحكم حركة الفكر، والمجال الذي ينبغي أن تدور فيه هذه الحركة ولا تتعداه ، دون تضييق أو إعنات لها .

ثم إن ضبط العلاقة بين مفهومي الشرع والفقه مجتمعين ، أو منفردين وبين مفهوم الفكر عامة ، والفكر السياسي خاصة ، هو مقدمة أيضًا لإزالة التباس المفاهيم وتداخلها واختلاطها لدى كثير من الطلاب والدارسين ، الذين قد يلحقون الشرع (قرآنًا وسنة) بالفقه والفكر ؛ فيوسعون متناهيًا ، أو الذين قد يلحقون الفقه والفكر بالشرع فيضيقون غير متناهٍ ، أو الذين قد يلحقون الفقه بالفكر فيطلقون منضبطًا بقواعد، هي أصوله التى تحدث عنها علماء أصول الفقه ، وكل فريق من هؤلاء واقع لا محالة في الحرج ، وهو حرج لا يقف فقط عند حدود الشرعي منه ، بل يتعداه إلى حدود أخرى منهاجية ومعرفية ، مع أن مصدر الفكر السياسي الإسلامي الأول أي الوحي ، لم يرد للناس إلا للسعة ورفع الحرج ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِي الدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ (الحج :٧٨) .

٤- معرفة مدى الاستمرارية والانقطاع في عطاء الفكر السياسي الإسلامي ، وهو ما لا يمكن تبينه إلا من خلال رصد التطور السياسي لهذا الفكر من خلال تطورات الواقع السياسي للمسلمين ، وعندها سيثار تساؤلان رئيسيان ، ينطوى كل منهما على تساؤلات فرعية مهمة .

أحدهما : هل أدى الانقطاع في هذه التطورات - الخاصة بالواقع - بفعل عوامل كثيرة كالفتن، والملاحم ، والحروب الداخلية ، والوهن الحضاري ، والاعتداءات الخارجية بأشكالها المختلفة إلى انقطاع مماثل في فكر المسلمين السياسي؟ وما أشكال هذا الانقطاع؟ وهل كان طفريًّا أم تدريجيًّا ؟ وشاملاً أم جزئيًّا ؟

والتساؤل الثاني : هل حافظ فكر الأمة - في أشكاله المتعددة - رغم بعض

فترات الانقطاع في تطوراتها السياسية على استمراريته وديمومته، وقدرته على التكيف مع هذا الانقطاع؛ بحيث يعيش الواقع ويعايشه؟ وهل قدِّر له أن يتصدى للانقطاع نقدًا وتقويمًا وإصلاحًا، إعمالاً لسنة الله في تجديد أمر هذه الأمة في المناحي الحضارية كافة لدينها ، كما ورد في الحديث النبوي الشريف؟

والإجابة على هذين التساؤلين من منطلق منهاجي علمي وبعيدًا عن عواطف التميز ستساعد بدورها في الإجابة على تساؤلين آخرين.

أولهما : لماذا توكيد الكثير من الدارسين ـ عربًا وغير عرب ـ على أن تراث المسلمين ، بما فيه التراث السياسي لم يعرف الانقطاع ، رغم المحن والهزات الشديدة التي عصفت بهم في عصور مختلفة ، وفي بقاع شتى من ديارهم ؟

وثانيهما : مَنْ مِنْ مفكرى المسلمين وجماعاتها وحركاتهم كان الأكثر بروزًا وتجشمًا لعناء إخراجهم في حقب التردي المختلفة بأفكاره ـ أو أفكارها ـ الإصلاحية التجديدية؟ ومَنْ مِن مفكريهم وجماعاتهم وحركاتهم كان الأكثر بروزًا في إفساد وإجهاد الجسد الإسلامي ، وتداعيه وعرقلة مسيرته الحضارية؟

٥ـ كشف أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في العطاء الفكري السياسي للمسلمين ، عبر تطوراتهم السياسية ، ومن ثم كشف الأسباب التى آلت إلى التشابه أحيانا، وإلى الاختلاف أحيانًا أخرى ، بل وإلى التشابه والاختلاف معًا أحيانًا ثالثة ، بمافي ذلك من دروس وأدلة خاصة فيما يرتبط بأخلاق الاختلاف وقيمه وضوابطه ، والضرورة الشرعية والحضارية للاختلاف والتشابه في الأفكار وحالات الضرورة للاختلاف ، ومثيلاتها للاتفاق أو التشابه، ومناط التشابه والاختلاف من قضايا الواقع السياسي على تعددها فكريًا ونظاميًا وحركيًا ، واستدعاء الخلفيات الفقهية والمذهبية ، والسياسية ، والاجتماعية ، والاقتصادية ، والثقافية عمومًا في التشابه والاختلاف .

وكذلك المآلات المختلفة لكل هذا من تعدد في المصادر الفكرية ، وتعدد في المفكرين وتوجهاتهم ، والتعدد في الفرق، والحركات ، والجماعات ، والتفريع على التعدد في كل ذلك . وما أثاره من جدل حول حدود الانقسام

المحمود الصالح ، وحدود الانقسام المذموم الفاسد ، وما يترتب عليه من تقطيع لأوصال المسلمين وجماعتهم.

٦ـ بيان ـ من خلال الأهداف الخمسة السابقة ـ إلى أي مدى امتلك المسلمون ويمتلكون عطاءً واضحًا وحقيقيًّا في الفكر السياسي الإسلامي[١] ، وهذا الهدف قد يبدو من السذاجة الحديث عنه أمام دارس أو طالب يعى حقيقة إنجاز أمته في ذلك المجال ، لكن واقع الحال ينبئ أن جمهور المخاطبين بتدريس هذا الفكر ليسوا جميعًا على نفس القدر من الوعي المفترض ، خاصة إذا ما أخذ في الاعتبار أن منهم غير المسلم أصلاً ، وأنه متحيز ضد الفكر السياسي الإسلامي ، وأن منهم من يتلقي الدرس عن الفكر السياسي الإسلامي، وربما سمع عنه لأول مرة في حياته الدراسية ، وأن منهم من يدرس هذا الفكر دراسة اضطرار ـ لسبب أو لآخر دراسي ـ وهو كاره له ، بل إن منهم فوق ذلك من قد تكون علاقته بالإسلام أصلاً هي علاقة الميلاد والشهادتين .

هنا تبدو لهذا الهدف منطقيته خاصة إذا كانت كل هذه الشرائح الأخيرة من الطلاب والدارسين ـ وهي على أحوالها السالفة من التباعد عن الفكر السياسي الإسلامي ـ محاصرة من جهات عديدة ، وأوساط مختلفة بأقاويل تقدح ليس في مصداقية هذا الفكر فحسب ، بل وفي مصداقية وجوده أصلاً ، ضمن عملية محاصرة وتشويه النموذج الإسلامي في الممارسة السياسية .

ثانيًا : قضية تعريف الفكر السياسي الإسلامي :الاسم والمسمى

والتعريف هنا ليس عملية تحكمية قسرية مطلقة ، فالفكر السياسي الإسلامي كغيره من الحقول المعرفية الاجتماعية يصعب ضبطه – اسمًا ومسمى– تحديدًا وتدقيقًا ضبطًا جامعًا مانعًا ، ليس لغموض موضوعه فحسب وإنما لأسباب أخرى كثيرة، منها صعوبة حصر ما قد يدخل في هذا الموضوع وما قد يخرج منه ، ولعل ذلك مما دعا غير المتخصصين في أحيان كثيرة للكتابة فيه وعنه من خلال موضوعات فرعية ليست منه في شيء ، وليس منها في شيء ،

(١) ناقش هذه القضية بتفصيل مبينًا مدى الغفلة عن مصادر التراث الفكري السياسي الإسلامي ، وإلقاء التهم دون تبين حول حقيقة هذه المصادر د. ناصر عارف في مقدمة مؤلفه : في مصادر التراث السياسي الإسلامي ، فيرجينيا : المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٤، ص ص ٧١ - ٧٢ .

فضلا عن أنه حقل ينطوى على دلالات معرفية، هي خلاصة مفهوم سياسي مركب من ثلاثة مفاهيم فرعية ، الموصوف وهو الفكر ، والصفتان: السياسي ، والإسلامي له ، وكل مفهوم منها تتشابه التعريفات فيه بقدر ما تختلف وتتجاذب بقدر ما تتنافر ، وكل ذلك يضفي صعوبة ، بل صعوبات كثيرة على موضوع هذا الحقل .

ويضاف إلى ذلك أن علوم الأمة بحكم علاقاتها التكاملية تتأبى على الفواصل الجامدة القاطعة التى تعزل كل علم بعيدًا عن الآخر ؛ لذلك يظل في كل منها - رغم تميزه في موضوعه العام- ما يشده إلى الآخر ، وما يربطه به ويصله ، ثم إن العلوم النظرية -ومنها الفكر السياسي الإسلامي - لا يستطيع علم منها الادعاء أنه وحده المختص بموضوع معين بشكل مطلق دون غيره ، خاصة في ضوء قابلية هذا الموضوع لأن تتجاذبه أطراف علوم أخرى ، فالسلطة ليست حكرًا على النظم السياسية ، أو على النظرية ، أو على الفكر ، أو على غيرها من العلوم السياسية ، وإن تميز كل علم عن الآخر في صبغها ـ أى السلطة ـ بخصائصه واقترابانه المنهاجية والمعرفية.

وتبقى سمة خاصة بالفكر السياسي الإسلامي تجعل من قضية تعريفه مسألة نسبية : وهي أن كثيرًا من رواده - خاصة من شوامخه - يصعب أن نشدهم فقط إلى هذا الفكر ، في الوقت الذي تشدهم فيه معارف أخرى ، كانت لهم إبداعاتهم فيها ورياداتهم لها؛ ولذلك جاز وصف هؤلاء الرواد بالمفكرين ، والفقهاء ، والمحدثين ، والمفسرين ، والمؤرخين ، إلى غير ذلك من أوصاف وصفات يمكن أن تجد محلاً واضحًا في أمثال الماوردي والغزالي ، وابن تيمية، وغيرهم .

إزاء ما سبق يكون تحديد مفهوم الفكر السياسي الإسلامي عملية استرشادية كاشفة لما يمكن أن يشكل المحتوى المعرفي والعلمي العام له ، وإن لم يكن الدقيق التفصيلي ، والمحتوى المعرفي والعلمي الغالب فيه والمهيمن عليه، وإن لم يكن الشامل القاطع ، وهذه العملية ـ تحديد المفهوم ـ ضرورية إذن؛ لأنه بدونها لن تعرف الفواصل العامة بين هذا الحقل المعرفي وغيره، حتى الذي يشاركه في الصفتين: السياسية والإسلامية ، الأمر الذي قد ينطوى من

ناحية على اختلاطه والتباسه، ومن ثم تبديده ، وينطوي من الناحية الأخرى على إيقاع القائم بتدريسه في حرج التدريس لحقل بلا موضوع واضح ، ولمعرفة بدون سياق منهاجي ، وقد تتعقد العملية التدريسية للحقل إذا كان القائم بالتدريس ـ وهناك أمثلة كثيرة لذلك ـ ليست لديه من آلة فهم الفكر السياسي الإسلامي وصناعته وبضاعته إن جاز التعبير ـ ما قد يساعد على جمع مادة هذا الحقل ووضعها ضمن أولويات منطقية ، تجعل منها مادة متكاملة مترابطة قدر الإمكان ، وإن لم تكن الأكمل والأنسب في هذا السياق .

وهنا تلزم الإشارة إلى بعض القضايا الفرعية في تعريف الفكر السياسي الإسلامي كمقرر دراسي :

– وأولى هذه القضايا قضية الفارق بين اللفظ والمفهوم وبين المصطلح والحقل المعرفي حال دراسة الفكر السياسي الإسلامي[1] ، والقضية أبعد من أن تكون مجرد قضية لغوية أو فلسفية ، ولا ينبغي أن يكون المدخل الوحيد في بيان هذا الفارق الدخول في جدالات معرفية حول ما ذكره اللغويون والمناطقة عن اللفظ والمفهوم ، والمصطلح ، والمعرفة ؛ كذلك لا ينبغي أن يكون المدخل في بيان هذا الفارق قطع الصلة بين هذه الرباعية في التعبير عن هذا الفكر .

ودون دخول في تفاصيل التعريفات في كل واحدة من هذه الرباعية المعرفية يمكن القول: إن اللفظ في الفكر السياسي الإسلامي قد يقف عند كل مفردة من المفردات الثلاث فيه كمفهوم مركب، وهذه قد تكون عملية لازمة لمعرفة معاني كل لفظة مفردة، تمهيدًا لمعرفة كيف تأتلف وتتكامل لتكوّن المفهوم فيه ـ أي الفكر ـ فإذا ما اتضحت حقيقة المعاني العامة للمفهوم الجامع بين المفردات الثلاث فيه ،ثم الاستقرار عليها خاصة بين دارسي الفكر وأنصاره ، صار المصطلح فيه ، وهو على هذا الحال أدعى لأن يجد المدافعون عنه كحقل معرفي من حقول المعرفة السياسية عامة ، والمعرفة السياسية الإسلامية خاصة، الحجة والبرهان في دعوتهم هذه ؛ ليس لأنه مفهوم صار مصطلحًا عليه بين الكثير من علماء الأمة ودارسيها فحسب ، وإنما لأنه

(١) هذه القضية سبق لنا التعرض لها ومناقشتها ضمن محاضرات عن المفاهيم الإسلامية في جامعة آل البيت على مدار أربع سنوات ، وهي قيد الإعداد للنشر .

لخصوصيته من هذه الناحية ، سبقت به جامعات عربية ، وغربية ، وجعلته مادة أساسية أحيانًا ، واختيارية أحيانًا أخرى ضمن مساقاتها ـ موادها ـ التدريسية ، وإن اختلفت في طريقة التدريس، تبعًا لاختلافها المعرفي من زوايا عديدة حوله.

حاصل القول مماسبق أنه يصعب فهم الفكر السياسي الإسلامي حقلاً معرفيًا دون فهمه مصطلحًا معرفيًا سياسيًّا ، ويصعب فهمه على هذا النحو الأخير دون فهمه مفهومًا سياسيًّا مركبًا، ويصعب أخيرًا فهمه بالتالي مفهومًا دون فهمه من خلال ألفاظه الفرعية الثلاثة ، وهذه المراحل المتعاقبة من الفهم يمكن أن نجد سوابق لها لدى علماء اللغة ، وعلماء الأصول، خاصة أصول الفقه ، وعلماء التعريفات كالأصفهاني والجرجاني ، بل وما ذكره بعض المفكرين أنفسهم في مصنفاتهم كالماوردي ـ والغزالي ، وابن خلدون، وابن تيمية .

– وثانية القضايا تتعلق بضبط صفتى الموصوف في تعريف الفكر السياسي الإسلامي ؛ ذلك أن الفكر – كموصوف– يقصد به عامة إعمال الخاطر في الشيء والتمعن فيه على ما يذكر علماء اللغة ، فإن دخول الصفة الأولى (السياسي) يجعلها صفة مانعة لكل فكر غير سياسي ، وهذا يعنى أنها قد ضيقت الموصوف، أى منعت الجامع فيه وقيدته بالسياسي فقط ؛ لتكون خلاصة الفكر السياسي هنا كمفهوم هي إعمال الخاطر فيما له صلة بالظاهرة السياسية ، بما يستتبعه إعمال الخاطر من التدبر ، والتأمل ، والنظر ، والاعتبار ، وغير ذلك من عمليات ذهنية وعقلية تجريدية مرتبطة أساسًا بالفكرى أو النظمى أو الحركى ـ أو بكل ذلك ـ في الظاهرة السياسية[١] .

لكن إذا كانت صفة السياسي قد قيدت الجامع في الفكر من حيث منعت غير السياسي من الدخول فيه ، فإنها صارت جامعة لكل فكر سياسي ، أى أنها ضيقت في ناحية ، ووسعت في ناحية أخرى ، سرعان ما تضيق بدخول الصفة الثانية ، الإسلامي ، والحق أنها قيدت الجامع في الموصوف والسياسي

---

(١) انظر التفاصيل في د. مصطفى منجود ، «إشكاليات منهاجية عامة في دراسة الفكر السياسي» ، وفي حمدى عبد الرحمن (محرر) المنهج في العلوم السياسية ـ ندوة تدريس العلوم السياسية في الجامعات الأردنية ـ جامعة آل البيت ٣١ / ١٢/ ١٩٩٧ ، المفرق بالأردن، ١٩٩٨ ، ص ٦٣ ـ ٦٩ .

معًا، مرة بمنع أي فكر غير سياسي ، ومرة بمنع أي فكر سياسي غير إسلامي من الدخول في المفهوم المصطلح ، وهذا يفضي إلى القول: إنه كلما زاد تحديد الموصوف بزيادة صفاته ، زاد تخصصه ، وتحدد موضوعه ، والعكس صحيح .

وتبرز هذه الحقيقة بصورة أكثر وضوحًا في الفكر السياسي الإسلامي ؛ إذ أن مجرد إضافة بعض الصفات للفكر بعد صفة الإسلامي فيه تكشف عن أنماط جديدة من أنماط هذا الفكر ، ويكفي أن نضيف صفات، مثل السنى، أو الشيعي ، أو السنى الحنبلي ، أو الشيعي الاثنى عشرى ، وهكذا لتتجسد هذه الأنماط ، لكن يبقى التساؤل : ما قيمة الإسلامي كصفة ضابطة للفكر السياسي؟ أو بعبارة أدق: متى يكون الفكر سياسيًّا؟ ومتى يكون الفكر السياسي إسلاميًّا ؟ سؤال له موضعه في الإجابة لاحقًا .

- وثالثة القضايا تدور حول العلاقة بين الفكر السياسي الإسلامي والتفكير السياسي الإسلامي ، إنها العلاقة بين الموصوفين الفكر والتفكير في الاصطلاحين ، والتى أحدثت - وما زالت تحدث - لبسًا وغموضًا في أفهام الذين يدرسون العطاء الفكرى السياسي للمسلمين مرة باسم الفكر ، ومرة باسم التفكير ، خاصة حين يفحصون الخطط التدريسية لجامعات مختلفة بعضها تتحدث عن الفكر ، والبعض الآخر يتحدث عن التفكير ، فهل الفكر هو التفكير؟ هنا يبدو المرشد اللغوي مهمًا، ويصبح الرجوع إلى ما ذكرته مصنفاتهم لفصل المقال فيما بينهما من اتصال واجبًا .

والذي يورده الكثير منهم يؤكد أن كليهما بمعنى واحد هو إعمال الخاطر في الشيء والتأمل فيه ؛ ولذلك استخدمت بعض المراجع الفكر السياسي الإسلامي والتفكير بمعنى واحد ، كمترادفين ،وإن كان يبدو لي أن ثمة فارقًا جوهره أن الفكر عملية عقلية فطرية في الإنسان ، في حين أن التفكير عملية تنطوى على بعد إرادي يمكن للإنسان استدعاؤها والتحكم فيها أحيانًا ، ومن هنا يقترب التفكير من التفكر ، فدخول شاء التفعيل على الفكر في التفكر تجعله عملية عمدية مصطنعة - أي مطلوبة ومستدعاة عن قصد - ولذلك ورد في الكثير من الآيات القرآنية ما يحبذ التفكر ويدعو إليه ، كقوله تعالى ﴿وَيَتَفَكَّرُونَ

﴿فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ﴾ (آل عمران: ١٩١).

إذن هناك خيط دقيق يقرب بين الفكر والتفكير لدرجة الترادف، ويباعد بينهما وبين التفكر، ومن ثم يجعل الأصدق في التعبير عما أبدعه العقل السياسي الإسلامي بخصوص الظاهرة السياسية، وصحيح أن كثيرًا مما تمخض من هذا الإبداع حال صدوره عن أصحابه من المفكرين كان تفكرًا تكشف عنه السياقات التاريخية وتحليل النصوص الفكرية لهم، خاصة مع أولئك الذين دخلوا منهم في معارك فقهية وفلسفية وكلامية متعلقة بوجه أو آخر بالشأن السياسي للمسلمين، كالغزالي في بعض مصنفاته، وابن تيمية في منهاج السنة، إلا أننا لا نتعامل معه على هذه الصفة من التفكر ما دام قد استقر وأبدع فكرًا مودعًا في مصنفاته؛ ذلك أننا لم نعايش الكثير من المفكرين، وحتى لو عايشناهم لا نملك البينة القاطعة للحكم على الفكر والتفكر، ومن ثم ليس لنا إلا المحصلة النهائية المعبرة عن أفكارهم التي هي الفكر.

- ورابعة القضايا خاصة بالعلاقة بين الفكر السياسي الإسلامي والأفكار السياسية الإسلامية، وهنا وجه آخر من وجوه البلبلة في تدريس الفكر السياسي، هل نُدَرِّس الفكر أم نُدَرِّس الأفكار؟ هذا يستلزم بدوره ضرورة أن يعي - وليس مجرد أن يعرف - الدارس العلاقة بين الفكر والأفكار، وما يستتبعها؟

فأما العلاقة بينهما فهي علاقة الأبوة بالبنوة، فالأفكار هي كما يقول ابن منظور وغيره من اللغويين: «بنات الفكر» أي هي النتاج العام له وخَلَفه، فهي ما يتمخض عن الفكر ويتولد عنه، فلا فكر بدون أفكار، ولا أفكار بدون فكر، ولا وجود لأيهما بدون عقل مفكر، إذن هناك مفكر، وهناك فكر له، وهناك أفكار جسدت هذا الفكر أو تجسده، لكن هناك إضافة إلى ذلك صورة - أو صور - عامة تبدو من خلالها الأفكار وتتشكل بها.

وعليه فالذي يُدَرِّس الفكر السياسي الإسلامي عليه أن يستحضر هذه الرباعية معًا حال الحديث عن عطائه في أي مجال، العقل المفكر الذي عايش مؤثرات حضارية متعددة الأصول والمصادر، فتركت بصمات لا فكاك منها عليه، والفكر الذي أخذ هذه البصمات فتأثر بها وأثر فيها، وتفاعل

معها وانفعل بها بصورة مثالية أقرب إلى الواقع ، أو بصورة واقعية أقرب إلى المثال ، والأفكار التي جاءت من مخاض الفكر ، وردود أفعال صاحبه تجاه واقعه الحضاري ، بصرف النظر عن مضمونها والمحتوى المعرفي والأخلاقي فيها ، ثم الصورة أو الصور العامة التي ظهرت فيها هذه الأفكار ، وقد تمخضت في آراء ، وتأملات ، أو تصورات ، أو اقتراحات ، أو حلول ، أو علامات استفهام ، أو انتقادات، أو تقويمات ، أو مراجعات ، أو ما عدا ذلك من صور النشاط العقلي التجريدي .

ومقتضى ذلك أمران:

أحدهما أن من يُدَّرس الفكر السياسي الإسلامي أو يُدَّرس الأفكار السياسية الإسلامية لا يستطيع أن يقتطع أيًّا منهما من السياقات الأربعة السابقة، وإن كان الفارق أنه في دراسة الفكر تأتي الأفكار، وصورتها لاحقة للحديث عنه ، أما في دراسة الأفكار فيأتي المفكر والفكر سابقين ، ويأتي الحديث عن صورة الأفكار لاحقة ، وبعبارة أخرى: إن الفارق هو في وحدة التحليل وبؤرته التي يجب البدء بدراستها وتدريسها، والتي هي الفكر في الفكر السياسي الإسلامي ، والأفكار في الأفكار السياسية الإسلامية ؛ ولذلك تفصيل لاحق.

والأمر الثاني أن اجتزاء الفكر السياسي الإسلامي وفصله عن مصادر إبداعه وعن أفكاره ، وصور هذه الأفكار ، أو اجتزاء الأفكار السياسية الإسلامية وفصلها عن مفكريها والصور العامة التي أودعوا عبرها هذه الأفكار في عملية التدريس كما يحدث أحيانًا في بعض الجامعات العربية ، هو اجتزاء - في كلا الحالين - لن يقدم صورة متكاملة عن طبيعة الفكر السياسي الإسلامي ، وفضلاً عما فيه من تشويه له ، وإظهاره وكأنه بدون أساس أو سياق حضاري ، فإن ذلك مقدمة للقدح في استمراريته ، وتراكمية عطاء رواده ، كما سلف ، ومن ثم للقدح في بعض من أخص صفاته ومميزاته .

- وخامسة القضايا تدور حول تمييز الفكر السياسي الإسلامي عن غيره من المصطلحات التي باتت حقولاً معرفية تشاركه في الصفتين: السياسية والإسلامية ، فدارس الفكر السياسي عامة يلزمه أن يعرف أن هناك مصطلحات لها من الصبغة التجريدية في

بنيانها المعرفي الإسلامي ما يقود إلى تداخلها مع الفكر والامتزاج به ، ويقود في الوقت ذاته إلى تداخله معها وامتزاجه بها، مثل مصطلحات : النظرية السياسية الإسلامية ، والفقه السياسي الإسلامي ، والعقل السياسي الإسلامي ، والتراث السياسي الإسلامي، والثقافة السياسية الإسلامية، والإسلام السياسي ، والمذهب السياسي الإسلامي ، والعقيدة السياسية الإسلامية، إلى آخر ما شاع استخدامه كمصطلحات مترادفة[1] ، بحجة أن لا مشاحة في الاصطلاح ، وأورث حيرة وارتباكًا في دراسة الفكر السياسي الإسلامي وتدريسه ، ويساعد على ذلك أن جزءًا غير يسير من المراجع التي تناولت هذا الفكر من قريب أو بعيد ، وقعت في نفس الخطأ ، فالفكر فيها هو النظرية ، وهو التاريخ ، وهو الفقه ، وهو التراث ، وهكذا في عملية تبديد - مقصود أو غير مقصود - للمصطلحات، وللمصطلحات التي يجاهد المدافعون عنها في تثبيت حقائقها كحقول معرفية.

إذن نحن في تحديد دلالات المفهوم - الفكر - مادة التدريس أمام مسألتين: بيان معانيه ومحتواه في ذاته من خلال مكوناته المفهومية الثلاثة كما سبق ، وبيان مدى تمايزه في هذه المعاني وذلك المحتوى عن غيره من المصطلحات الأخرى التي تربطه بها وتربطها به وشائج قربى سياسية إسلامية ، والتمايز والتمييز بينه وبينها رغم صعوبته لاشتراكه معها في هذه الوشائج ، ولأن كلاً منها يتعلق بالظاهرة السياسية ، بشكل أو بآخر ، وينطلق من تجريد هذه الظاهرة والتأمل فيها ، ويتناول جانبًا من جوانبها ، إلا أنهما تمايز وتمييز لا غنى عنهما ، ليس بحكم أن اختلاف الموصوف في كل مصطلح يستوجب اختلاف مضمون الصفتين السياسية والإسلامية فيه ، وإنما لحسم مادة الفوضى في استعمال المفاهيم والمصطلحات المختلفة كمترادفات ، بما يعنيه ذلك من الحفاظ عليها من سوء التوظيف ، والحفاظ على ما استقر عليه علماء المسلمين من السلف والخلف في ضبط المصطلحات وتعريفاتها ، وقطع دابر المؤاخذات على المسلمين؛ حيث يتهمون بأنهم يقولون ما لا يفعلون ،

---

(١) انظر تحليلاً أوفى للعلاقة بين هذه المفاهيم في د. مصطفى منجود ، في تعريف الفكر السياسي الإسلامي ، بحث قيد النشر .

ويفعلون ما لا يقولون عن علاقة العلوم والمعارف ، وما يحكم هذه العلاقة من ضوابط وحدود .

– والقضية الفرعية الأخيرة في قضية تعريف الفكر السياسي الإسلامي خاصة بتحديد المرجعية الإسلامية لترجمة صفة الإسلامي في هذا التعريف ، وهنا سنجد أكثر من توجه في هذا الصدد ، نجدها في استخدام أسماء متعددة للدلالة على هذا الحقل، منها، بالإضافة إلى الشائع وهو الفكر السياسي الإسلامي ، الفكر السياسي في الإسلام ، الفكر السياسي المسلم ، الفكر السياسي عند علماء المسلمين ، الفكر السياسي للمسلمين ، وكل يثير جدالاً معرفيًّا ومنهاجيًّا(١) .

ثالثًا : قضية المستويين الرأسي والأفقي في عملية تدريس الفكر السياسي الإسلامي

تلزم التفرقة بداية بين الشكل الذي تتم من خلاله عملية التدريس وبين المنهج المتبع في هذا الشكل ، إنها التفرقة بين طريقة التدريس ومنهجها ، وهو فرق لا يفترض التفارق قدر ما ينبني على التآزر ، فالشكل يحدد كيفية المسار التدريسي ، والمنهج ينفذ هذا المسار ، ويسير في ركابه، والحديث عن المنهج سيأتي في القضية التالية ، وسنقف هنا عند قضية الشكل في التدريس ، وهو غالبًا ما يتمخض عن مستويين ، أحدهما يمكن تسميته بالشكل الرأسي ، والآخر يمكن تسميته بالشكل الأفقي ، فما معنى كل منهما ؟ وما هي الحالات التى ترجح أحدهما على الآخر دراسيًّا؟

أما المستوى الرأسي فيعنى التتبع التاريخي التصاعدي للفكر السياسي الإسلامي عبر تطوراته التاريخية المختلفة قديمًا ووسيطًا ، وحديثًا ، ومعاصرًا ، وهذا يعني :

١ـ أن يتم الحفاظ على السياق الزمنى في تدريس هذا الفكر ، فلا يسبق تطور زمنى تطورًا آخر ، ولا يسبق مفكر في تطور لاحق مفكرًا في تطور سابق ، فلا يأتي على سبيل المثال تدريس ابن تيمية قبل الفارابي ، ولا يأتي الإخوان المسلمون قبل المعتزلة ، ولا تدرس واقعة البيعة ليزيد بن معاوية، قبل واقعة البيعة لأبي بكر كخليفة أول (ﷺ) ، وهكذا في بقية المصادر

(١) نفس المرجع السابق .

الفكرية.

٢- إن وحدة التحليل في التدريس هو مصدر الأفكار - فردًا أم جماعة أم حركة - ومن ثم تأتي الأفكار لاحقة، فلا يتم القفز على مصدر الفكرة أو تجاهله؛ ليس لأنه الواجهة الأولى في التعرف على الأفكار ،وإنما لأنه فوق ذلك هو الذي سيقف في صف الترتيب التصاعدى - حسب مقتضيات المستوى الرأسي - أيًا كان موقعه قبل غيره أو بعده، وليس الأفكار ، أي أن مصدر الأفكار يأتي أولاً ، لكن مجيئه -كشخص أو جماعة - يتم وقد صاحبته أفكاره ، لاحقة له ، لا سابقه عليه.

٣- أن ذكر البيئة الحضارية ، بكل ما اعتمل فيها من مؤثرات متنوعة فرضت نفسها على مصدر الأفكار ، من الأهمية بمكان لمعرفة الظروف التي أينعت هذا المصدر ، فأينعت أفكاره ، فالمفكر والفكر والأفكار ، وصورها - كما سلف - امتدادات شرعية للواقع الذي احتضن كل ذلك ، فصبغها بصبغته ، وإن لم تعد إليه مرة أخرى أحيانًا ، كشأن الأفكار المثالية.

٤- أن اللجوء إلى نظام العينة في التدريس الرأسي لا خيار فيه؛ إذ تصعب دراسة كل المفكرين وكل أفكارهم ، وكل الحركات وكل أفكارها ، وكل الفرق وكل أفكارها ، وكل الجماعات وكل أفكارها ، وكذلك كل الأحزاب وكل أفكارها ، وإلا استغرق ذلك وقتًا غير محدد ، ورصدًا تفصيليًّا لكل مصادر الفكر ، ورصدًا لكل الأفكار بالتالي ، وذلك فوق أنه خارج الطاقة إلا أنه غير متاح أو مسموح به ؛ ولذلك يكتفى بالأشهر من النماذج الفكرية ، أو الأكثر مما دُرِج على تدريسه ودراسته ، مع الحفاظ على التسلسل الزمنى بينها .

٥- كذلك فإن اللجوء إلى الإيجاز والتلخيص حتى في العينة المختارة في التدريس الرأسي يصير من لزوم ما يلزم، وغالبًا ما يتخذ ذلك نمط التركيز على الفكرة المحورية لكل مفكر أو حركة أو جماعة ، وربط الأفكار الفرعية الأخرى بها ، وتقديم خلاصة عامة لمدى مساهمة المصدر الفكرى في الفكر السياسي ، كأن يتم التركيز على المدينة الفاضلة في فكر الفارابي ، وجعل الأفكار الأخرى تدور حولها ، وكذلك الأمر مع الخلافة عند الماوردي ، والعصبية عند ابن خلدون ، والسياسة

الشرعية عند ابن تيمية .

هذه الطريقة الرأسية في التدريس تفرضها حالات هي الأنسب لتفضيلها على الطريقة الأفقية، ومن هذه الحالات:

أ ـ حالة وقوف عملية التدريس عند مستوى أولى يراد فيه إعطاء لمحة عامة ، ومقدمات تمهيدية عن تطور الفكر السياسي الإسلامي ،وقضاياه ، ورواده، بشكل تسهل متابعته ، ويسهل فهمه واستيعابه دون عناء أو تعقيد ، أو تشتيت الجهد والوقت .

ب ـ حالة عدم الرغبة في الدخول في إطار تنظيري متعمق للفكر، يزاوج بين النظرية السياسية والفكر السياسي ؛ من حيث الرجوع بالأفكار التى عرضها المفكرون إلى أصولها التنظيرية ، وأبعادها السياسية التى تناولتها دراسات التنظير السياسي ، تعميقًا لها وتأصيلاً ، فالأمر لا يحتمل ، والمقام التدريسي لا يتسع لذلك .

ج ـ حالة ما إذا كان الهدف المسيطر على تدريس المادة هو تتبع تطور الفكر، ورصد مدى التراكم المعرفي بين تطوراته، وبين مصادر الفكر المختلفة في هذه التطورات ، مما يفرض استقصاءً زمنيًا ، يعنى بالتسلسل الزمنى للفكر والأفكار ، ومن صدرت عنهم ، حتى في حالة الانتقاء والاختيار الحتميين كما سبق .

د ـ حالة ما إذا كانت هناك فرص أخرى لتدريس الفكر السياسي الإسلامي في الفصول الدراسية اللاحقة للطلاب ، أو في المراحل الأكثر تخصصًا وارتقاءً في العملية التدريسية ، فيكون اللجوء إلى المستوى الرأسي هو إجمال لم يتم تفصيله ، وفتحًا للشهية لوجبة ـ وربما وجبات ـ أكثر دسامة في الفكر ، شريطة التنسيق والتوافق بين الخطط الدراسية في كل مرحلة ، والتنسيق بين القائمين بالتدريس كما سبق .

هـ ـ حالة ما إذا كانت المقارنة غير مُعَوَّل عليها كثيرًا في التدريس اكتفاءً بالعرض الوصفى التاريخي ، أوبالشكل الأولى للمقارنة ـ على ما سيرد ـ الذي يرمى إلى تعريف الطالب ببعض وجوه المقابلة بين المفكرين، وإنماء الحاسة النقدية له ، كأن يعرَّف بأن فكرة الإنسان المدني لم يسبق بها ابن خلدون، بل سبقه بها الفارابي والغزالي ، وأن العدل لم يسبق به المعتزلة ، وإنما سبقهم في تأصيل الفكرة والمفهوم الماوردي ،

وابـن أبـي الربيـع ، وبعـض الفـرق الإسلامية الأخرى.

و- حالة ما إذا كـان الالتحاق بمقرر الفكر السياسـي الإسـلامي قـد جـاء بسـبب كونـه مـادة استدراكية ، أو تكميلية ، لمرحلة الدراسات العليا، أو للتسجيل لرسالة الماجستير ، أو لرسالة الدكتوراه ، فلا يعقل أن تقدم دراسة متعمقة للمقرر لطالب غير متخصص فيهـا، ولا ينوى التخصص فيهـا، أو لطالب سجل بالفعل رسالته العلمية في موضوع يدخل في نطاق حقل العلاقات الدولية ، أو حقل السياسة الخارجية.

أمـا المسـتوى الأفقي في تدريس الفكر السياسـي الإسـلامي فهو أكثر تطورًا وتحليلاً ، وأكثر انعتاقًا من أسـر التتبع التاريخي الوصفى للفكر السياسي ، مرحلة مرحلة ، وتطورًا تطورًا ، من حيث يتأسس على اكتشاف الأفكار الرئيسية التى سيطرت على كل تطور ، وأينعت فيـه[1] ، وجعل كل فكرة تستدعي مجموعة المصادر الفكرية التى تعرضت لهـا بصرف النظر عن الممثل لكل مصدر - فرد أم جماعة - ما دامت الفكرة قد احتلت مكانة محورية فيه ، وهذا يعنى بدوره :

(١) أن اللجوء إلى التاريخ يكون لتحديد بداية حديث الفكر عن الفكرة، وتحديد ترتيب سياق تناولها بين المصادر الفكرية ، فحين ندرس فكرة الحسبة تستدعي الأسبق فالأسبق زمنيًا لها ، فهناك الماوردي ، وهناك الغزالي ، وابن الأخوة ، وأبو يعلي ، وابن خلدون، وابن تيمية ، ثم نستعرض تناول كل منهم لهـا ، حسـب المنهج المقارن ، الأنسب كما سيرد ، لهذا المستوى .

(٢) أن وحدة التحليل هي الفكرة ، وهي محوره ، وقد تم تدويرها بين من تصدى لها ، لكن الفكرة هنا ليست عامة ، وإلا كنا بصدد دراستها من مدخل التنظير السياسي ، بل هي فكرة مشخصة ، أي منسوبة إلى شخص، فردًا أو جماعة ، سبق بها غيره ، وربما كرر بها أفكار وآراء هذا الغير ، خاصة من السابقين عليه .

(٣) أنه يستحسن في هذا المستوى الاستفادة -رغم ما سبق- من مداخل التنظير السياسـي في تأصيل الفكرة ، أو الأفكار المختارة ضمن برنامج التدريس، فالتنظير ضروري؛ لأنه يساعد في تحليل

(١) الجدير بالذكر هنا أن الفكرة هنا قد تأخذ أكثر من شكل كوحدة للمستوى الأفقي، فقد تكون: مفهومًا، أو منهجًا، أو قيمة. انظر: مصطفى منجود، إشكاليات منهاجية عامة في دراسة الفكر السياسي، مرجع سابق، ص ص ٨٩ - ٩٥.

الفكرة أو الأفكار ، وتسليط الأضواء على الأبعاد المعرفية المتعددة فيها، وهذا مهم بصفة خاصة في عملية المقارنة من حيث نص هذه الأبعاد بمثابة محكات أولية للمقارنة بين المصادر الفكرية ، فتنظير فكرة البيعة لمعرفة أبعادها المختلفة قد يكون ضروريًّا ومهمًّا قبل معرفة رأي أهل السنة والشيعة ، والخوارج ، ثم المعتزلة فيها .

(٤) أن العودة إلى فكرة العينة في التدريس الرأسي تظل سارية في التدريس الأفقي، ولكن ليس مع المفكرين مباشرة ، وإنما مع الأفكار ، فالعينة في المستوى الأول تحدد المفكرين ومن خلالهم تتحدد أفكارهم ، والعينة في المستوى الثاني تحدد الأفكار ، ومن خلالها يتحدد روادها، ومقتضى ما سبق استبعاد بعض الأفكار ، والتعويل على بعضها الآخر ، وهنا تطبق قاعدة الأهم والأنسب والأرسخ في التعبير عن سلسلة تطور الأفكار السياسية الإسلامية ، وهناك من الأفكار ما يعد بمثابة الأصول والثوابت ، والكاشفات عن الخصوصية في الفكر السياسي الإسلامي كالخلافة ، والبيعة ، والعدل والشورى ، والتوحيد، مما سبقت به المصادر الفكرية القديمة والوسيطة ، والدولة ، والشرعية ، والتعددية ، إلى آخره؛ مما لحقت به المصادر الفكرية الحديثة والمعاصرة ، ومثل هذه الأفكار لا يمكن تجاوزها بحال ، وإلا كان هناك قصور في عرض الأفكار المحورية في الفكر السياسي الإسلامي .

(٥) أن هناك قدرًا من التحرر من ضبط البيئة الحضارية للفكر السياسي ، ما لم يكن مدخل سيرة الفكرة أساسيًّا في تحليل الأفكار والمقارنة بينها ، هنا نلاحظ أن العودة إلى البيئة هي عودة استثنائية ، واستئناسية حين أن العودة إليها في التدريس الرأسي أصلية وضابطة؛ لأنه بدونها لن يتم الرصد المسحي للمصدر الفكرى ولسيرته .

لكن كما أن للتدريس في المستوى السابق حالات تدعو إليه وتندبه فكذلك التدريس الأفقي له حالاته هو الآخر، ومنها :

أ - حالة اتباع منهج متقدم في التدريس يحتاج مزيدًا من الوعي المنهاجي من دارسي الفكر أساتذة وطلابًا ، ويعتمد أساسًا على جوامع الأفكار ، والأفكار الجوامع، أي التى تجمع بين أكثر من مصدر فكرى ،

وليس البحث عن الأفكار الفردية ، أو التفردية ، أي التى تفرد بها مصدر دون غيره ، وظلت لصيقة به ، كالعصبية في فكر ابن خلدون ، والقوة والأمانة في الولاية في فكر ابن تيمية ، والتكفير في فكر بعض الجماعات المعاصرة .

ب -حالة الرغبة في تعريف الطلاب مدى الصلة بين النظرية السياسية وبين الفكر السياسي، خاصة في المنظور الإسلامي ، وكيف يمكن أن يخدم كل منهما الآخر فيه ، غير أن هذا يفترض بداهة وأوليًا أن يكون القائم بالتدريس ملمًّا بمقدمات أساسية في النظرية السياسية ، ولديه وعي منهاجي بالفارق بينها وبين الفكر ، وبالحد الأدنى الواجب إعطاؤه للطلاب؛ ليفيدهم في دراستهم للفكر ، وإلا انتقل بالتدريس من حقل الفكر إلى حقل النظرية ، وثمة شواهد لذلك حدثت بالفعل في بعض الجامعات .

جـ - حالة إرادة الارتقاء بأفهام الطلاب لتكوين عقليات ناضجة ، وأكثر قدرة على النقد والتمحيص والبحث وجمع الأسانيد في الأفكار وتقويمها ، ذلك أن التدريس الأفقي بطبيعته يفترض في الطالب اليقظة الدائمة ليعرف كيف يجمع الفكرة الواحدة من أكثر من مصدر فكري واحد ، وكيف يمكن أن يفرق بين هذه المصادر، وهذا مهم في التدريب على المقارنة المنهاجية ، كما سيرد .

د - حالة الرغبة في تجديد العملية التدريسية ، والخروج من الإطار التقليدي للطريقة الرأسية الأكثر شهرة واتباعًا في الكثير من الجامعات ، والتجديد هنا لا ينبغي أن يكون بمجرد دعوى عارضة ، قدر صدوره عن رغبة جادة في إعادة النظر فيما جرى عليه العمل في تدريس هذه الفكرة ؛ ليكون في النهاية تجديدًا في عرض مصادره ، وتجديدًا في عرض منهاجه ، وتجديدًا في النماذج المختارة للتعبير عنه، وتجديدًا في إعادة الاعتبار للمصادر الفكرية ، وللأسماء التى ما زالت مُجهَّلة قديمًا وحديثًا من المفكرين المسلمين الذين قُدِّر لهم الإهمال والتجاهل حتى الآن ، رغم أنهم في جامعات غير عربية يحظون بالدراسة والتحليل ، والأمثلة في هذا الصدد أكثر من أن تحصى .

هـ - حالة الانطلاق من المقارنة كأساس في التدريس ، ففي المقارنة كما سيرد تختار الفكرة أو بعض الأفكار ،

وتصير مدارًا للمقابلة بين مفكر وآخر ، أو بين حركة وأخرى ، أو بين فرقة والثانية ، إذن ففي المقارنة الفكرة هي الأساس ، وفي التدريس الأفقي الفكرة هي الأساس ، ومن هنا يحدث التلازم والتناسب بين المقارنة وبين طريقة التدريس ، وإن كان يصعب إجراء المقارنة إحيانًا حين تتعدد المصادر الفكرية بخصوص الفكرة الواحدة ، ففكرة مثل فكرة نظام الحكم لم يخل مصدر فكرى تقريبًا قديمًا وحديثًا من تناولها والتعرض لها، فكيف تجرى المقارنة، في ظل هذا التعدد، بل إن فكرة كالوزارة تكلم فيها كثيرون كالماوردي وأبي يعلي ، والغزالي ، والطرطوشي ، وابن خلدون، وغيرهم ، فكيف نقارن بينهم؟ ما لم يتم تضييق نماذج المقارنة، أو إجراؤها على مراحل بينها ، وهل يمكن القيام بذلك أصلاً ؟

و ـ حالة ما إذا كان المتلقى للتدريس من الطلاب ينوى التخصص في الفكر السياسي الإسلامي ، أوسجل رسالته العلمية في أحد موضوعاته أو قضاياه أو أفكاره ، أو أحد رواده ، واستلزم الأمر كدراسة تكميلية ، أو استدراكية أن يختار هذا المقرر، هنا يفيده التعمق وإعمال العقل في المقرر ، والتعود على المقارنات ، وتحليل الأفكار من خلالها، أكثر مما يفيده المسح الوصفى لتطورات الفكر التى ربما يكون درسها في مراحل تعليمية سابقة.

ذلك كان خبر المستويين المتقابلين غالبًا في تدريس الفكر السياسي الإسلامي ، تعريفًا بهما ، وبالحالات التى ترجح تفضيل أحدهما على الآخر، والتساؤل المثار هنا ، أليس ثمة وسط يجمع بين المستويين أحيانًا ، فتكون المحصلة مستوى ثالثًا بينهما، ويستفيد منهما، واقع الخبرة التدريسية يؤكد أن التقابل بين هذين المستويين لا يعني التضاد وعدم الالتقاء ، فثمة مظان للقاء بينهما يمكن أن يخدم التدريس ، بل يمكن أن تفرضه ظروف التدريس، ألم يسبق القول إن بعض الطلاب في مرحلة الدراسات العليا قد يدرسون هذا المقرر لأول مرة ، وأن ذلك يحتاج من القائم بالتدريس أن يعهد لهم بمقدمات تمهيدية، قبل أن يدخل في نظرية الفكر الأنسب لهذه المرحلة .

معنى ذلك أن الحالة السابقة من الحالات التى توفق بين الرأسي والأفقي في التدريس وتستدعيهما معًا ، فمرحلة

المقدمات تكون محلاً للمستوى الرأسي، ومرحلة النظرية تكون مناسبة للمستوى الآخر ، وإن اتسعت بالطبع مساحة توظيف هذا المستوى الأفقي .

رابعًا : قضية المنهج في تدريس الفكر السياسي الإسلامي

إذا تحدد محتوى ما يتم تدريسه في الفكر السياسي الإسلامي ، بصرف النظر عن مستوى التدريس رأسيًّا أو أفقيًّا كما ورد آنفًا ، فذلك أول الطريق لتحديد المنهج في تدريس هذا المحتوى ؛ لأننا صرنا بهذا الشكل أمام موضوع واضح قدر الإمكان ، ولو في شكله العام ، والعلم بموضوعه، ولا موضوع بلا منهج ؛ لأن المنهج هو الطريقة الموصلة إلى إدراك وفهم حقيقة هذا الموضوع ، وخطوات الاقتراب منه ، لكن المنهج من ناحية أخرى ينبني على مفاهيم بينها علاقات وتفاعلات وارتباطات ، وهذه لا تُبنى، ومن ثم لا يبنى منهجها إلا من خلال إطار مرجعي ، هو بمثابة المصادر للفكر السياسي الإسلامي .

فقضية المنهج ليست من شكليات دراسة الفكر - أو غيره من الحقول المعرفية - أو تدريسه ، وإنما هي من ضروراته وأولوياته ، فموضوع بلا منهج لا قيمة له في ذاته ، ولا فائدة ترتجى منه، أو تنتظر[1] .

ونظرًا لما يكتنف تدريس هذا الفكر من صعوبات واختلافات يصبح المنهج فاصلاً في التصدي للكثير منها ، ومدخلاً لحسم مادة التباين والنزاع. وأنسب المناهج لعلم ما هو ما ينبع من طبيعة موضوع هذا العلم ؛ ذلك أن لكل موضوع منهجه ، ولكل منهج مفاهيمه التي يقترب بها من الموضوع ، ومن ثم يصير الأنسب من المناهج لدراسة الفكر السياسي الإسلامي وتدريسه هو ما يحقق التكامل في كشف معاني ودلالات الثلاثية المفهومية في اسمه، وكشف طبيعة الصبغة الإسلامية فيها، وما تفرضه على الموصوف والصفة الأولى له.

ومن هذه الناحية يجد دارس الفكر السياسي الإسلامي نفسه أمام ثلاثة ثغور، كل منها يحتاج إلى ما يبين طبيعتها واحتياجاتها قبل المرابطة فيها

(١) حول التحولات للعرفية لعلم السياسة وما أحدثته من آثار منهاجية. انظر: د. حمدي عبد الرحمن: «علم السياسة: التحولات المعرفية والإشكاليات المنهجية». وفي د. حمدي عبد الرحمن (مرجع سابق) ص ص ٩ - ٢١ .

والدفاع عنها.

الثغر الأول يمثله التاريخ مستودع تطور إيناعات هذا الفكر وتراكماته.

والثغر الثاني هو النصوص الفكرية التي رصدها التاريخ في مختلف تطوراته وسجلها ، على تعددها وكثرتها.

والثغر الثالث هو الأشكال المختلفة أحيانًا والمتشابهة أحيانًا أخرى ، والتي جاءت على هيئتها النصوص ، وتأطرت بها في تنوعات ، قل أن يوجد لها مثيل في التراث الفكري الحضاري غير الإسلامي .

هذه الثغور الثلاثة يتبين من طبيعة كل منها أنها تتمخض عن ثلاثة مناهج متكاملة يجب أن تكون في المقدمة منهاجيًّا في تدريس الفكر السياسي الإسلامي ، في قضاياه وتفصيلاته[(١)] .

المنهج التاريخي ليس على معنى السرد والوصف وذكر الوقائع والأحداث في قصص وحكايات ، وإنما على معنى إخراج النص الفكري بعد التحقق منه ، ومن سياقه الزماني والمكاني ، والتحقق من صحة انتسابه إلى مصدره ، وهي عملية متعددة المراحل ، تحديد المصادر التاريخية الكبرى التي تحدثت عن النصوص الفكرية موضع التدريس وموضوعه ، ثم التثبت من مصداقيتها فيما نقلته من هذه النصوص ، ثم حصر الروايات المتعددة حول النصوص ، ثم استبعاد الروايات غير الصحيحة أو الناقصة ، ثم حصر الروايات الصحيحة وفرزها ، ثم الترجيح بين هذه الروايات ، ثم محاولة التوفيق بينها والجمع إن تعذر الترجيح، ثم بعد ذلك يأتي تحليل النصوص التي تم التأكد منها عبر المراحل السالفة وقراءتها حسب سياق كل منها وطبيعته.

هنا يتمايز التوظيف المنهاجي السياسي للتاريخ عن التوظيف التاريخي له ، ويختلف تدريس العلوم السياسة عن تدريس غيره ، بمن فيهم المؤرخ ، رغم ما في هذا التوظيف من محاذر ومزالق وصعوبات ، ورغم ما في مراحله السابقة من إشكاليات ، قد تستعصى على الحلول بادي الرأي أحيانًا ، يكفي أن نذكر على سبيل المثال الروايات التي أوردت النصوص الفكرية حول بعض الوقائع السياسية في تاريخ المسلمين

---

(١) أمكن توظيف هذه المناهج الثلاثة في بعض دراسات الفكر السياسي الإسلامي التي كانت موضوعات لرسائل الماجستير في العلوم السياسية، تحت إشرافنا، وأثبتت فائدة كبيرة.
انظر على سبيل المثال: محمد سليمان أبو رمان، مفهوم السلطة السياسية في فكر محمد رشيد رضا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت بالأردن، ٢٠٠٠م.

كواقعة الفتنة الكبرى وواقعة التحكيم في صدر الإسلام .

يأتي منهج تحليل النصوص ليكمل مسيرة المنهج التاريخي من حيث بيان محتوى النصوص من فكر وأفكار وصور لهذه الأفكار ، وربما يبين في الوقت ذاته السياق الحضاري الذي عايشه صاحبه ودفعه إلى تسجيل هذا النص منفردًا ، أو ضمن نصوص أخرى غيره ، لكن كيف تتم قراءة النص وتحليله ؟

هناك في الواقع أربع مستويات للقراءة التحليلية للنص سبق الاجتهاد فيها وتناولها في مواضع أخرى ، ولا بأس من عرضها هنا بإيجاز.

المستوى الأول هو القراءة المباشرة للنص التي تستخرج ما يجود به النص ويقوله لأول وهلة ، دون إعمال فكر أو اجتهاد لاستخلاص مضمونه وأفكاره.

ومستوى القراءة غير المباشرة، أي قراءة ما يقوله النص بعد إعمال الفكر والعقل في المستتر فيه، وينص عليه؛ ولذلك فهو يحتمله ولا يُحمَّل به ، أو يحسب عليه.

ومستوى القراءة غير المباشرة أي قراءة ما لم يقله النص، ولكن أراد قوله بصورة غير مباشرة ، أي أن النص يحتمل استنتاجات ، هي منه ، وإن لم يتضمنها، وهي ليست إضافة عليه بل استمداد منه.

ومستوى قراءة ما يستفاد من النص؛ لاستخلاص العبر المستترة خلفه ، ونقل معانيه من الإطار الحضاري الذي انبثق منه إلى إطار حضاري جديد يستلهم هذه المعاني ويستفيد منها ، كدأب علماء الحديث النبوي ، وشراح السنة الصحيحة في قراءة ما يستفاد من نصوص الأحاديث والسنة النبوية ، وكذلك فعل ابن حجر العسقلاني في شرحه «فتح الباري» للإمام البخاري.

هذه القراءات الأربع رغم وضوح مسالكها وضوابطها، فإنه قد تدخل عليها قراءات تكميلية . وليس فيها من التكميل إلا الزعم - قد تذهب بجوهر النص ومعانيه ، كالقراءة المتحيزة الحاملة على النص ، أو الحاملة له ، والقراءة القانصة الانتقائية التى تقتنص من النص بعض ما فيه وتترك بعضه الآخر، والقراءة المجزئة للنص التى تقرأه بصورة تفكيكية وليس كموضوع أو كوحدة موضوعية واحدة متكاملة ، والقراءة المذهبية التى تلون النص بما يريده القارئ

نفسه حسب المذهب الذي يعتنقه أيًّا كانت صفته ، والقراءة الناقصة ، أي التى تدور بغير آلة القراءة، فلا تعرف متى تقرأ ولا ماذا تقرأ ولا حدود ما تقرأ ، ولا كيف تقرأ، والقراءة المستهجنة أي التى تدور في غير سياق النص وبيئته ، وتبعد عن الجو العام للنص الذي يحيط به جوانبه المختلفة.

وأخيرًا يأتي المنهج المقارن ليكمل المنهجين السالفين ، وهو من أنسب المناهج لدراسة الفكر السياسي بصفة عامة، وتدريسه ، إن لم يكن أنسبها على الإطلاق؛ لأنه يحدث مقابلة بين الفكر والفكر الآخر ، وبموجبها تستطيع تمييز أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينهما ، ومن ثم تمييز الأكثر سبقًا بالأفكار منهما عن الآخر ، والأكثر أصالة في التعبير عنها عن الآخر، والأكثر شمولية في تناولها وتحليلها، ورغم ذلك فهو أندر المناهج في دراسة الفكر وتدريسه ؛ لصعوبة استيعابه ، وتوظيفه من قبل الطلاب إلا بعد تدريبات كثيرة ، وتمرينات عديدة ، وتزداد هذه الصعوبة في الفكر السياسي الإسلامي ؛ لتنوع مصادره وتشعبها ، وانتشارها بثراء على الخريطة الزمنية لتطوره ، ولخصوصية نصوصه ، وخصوصية الإطار المرجعي الإسلامي فيها .

لأجل ذلك كان ضروريًّا المرور بالمقارنة عبر مراحل ثلاثة حتى ترتقى بالطلاب إلى حيث الأهداف المرجوة من تدريس هذا الفكر، مرحلة المقارنة الوصفية ، ومرحلة المقارنة الجدولية ، ومرحلة المقارنة المنهاجية التحليلية .

– فالمقارنة الوصفية تقف بالطالب عند حدود أن يعرض للأفكار كما وردت عند أصحابها ، فيتناول سردًا ما ذكره الأسبق من المفكرين في الفكرة أو الأفكار موضع المقارنة ، ثم يتبع ذلك بما ذكره من يليه زمانيًّا ، كأن يتحدث عن العدل عند الغزالي ، ثم يتحدث عن العدل عن الأفغاني مثلاً ، أو يذكر ما قاله أهل السنة عن البيعة ، ثم يورد ما قالته الشيعة، وهكذا، المهم أن يكون هناك مناط يسمح بإيراد ما ورد في الفكرة أو الأفكار بين أكثر من مصدر فكري واحد .

– أما المقارنة الجدولية فهي أرقى قليلاً من سابقتها، من حيث تقف بالطالب عند عمل محكات للمقارنة تنبع من الفكرة أو الأفكار موضوع المقارنة

ـوهو المفتقد في المقارنة الوصفية ـ ثم يذكر رأي كل مفكر أو جماعة أو حركة فيها ، هنا يخطط الطالب جدولاً على الورق للمقارنة من ثلاثة أعمدة بثلاثة عناوين؛ الأول يضع فيه محك المقارنة ، والثاني يضع فيه المفكر أو الحركة أو الجماعة الأول أو الأولى ، والثالث يضع فيه المفكر أو الحركة أو الجماعة الثاني ، أو الثانية ، وتحت كل عنوان في الأعمدة يورد ما يراه الأنسب في سياقه .

- وهذا الشكل ربما تعود عليه الطالب في المرحلة قبل الجامعية فيراد تذكيره به، وتنشيط عقله للتدرب عليه؛ تمهيدًا لشكل آخر أكثر ارتقاءًا هو شكل المقارنة المنهاجية التحليلية التى تتضح فيه عملية المقابلة والمواجهة بين الأفكار جوهر المقارنة ؛ لاستخلاص أوجه التشابه وأوجه الاختلاف ، وهو المفتقد في الشكلين الأول والثاني من المقارنة ؛ لأنهما يفترضان أن يقوم القارئ باستخلاص التشابه والاختلاف في الأفكار ، أما في هذا الشكل فليس ثمة وقوف عند وصف الأفكار ورصد ما قال أصحابها بإطلاق ، وإنما من خلال مواجهة بعضهم ببعض ، وهذا يستدعى عمل محكات للمقارنة داخل كل فكرة ـ كالشكل الثاني ـ يحتكم إليها في إجراء المقارنة ، ويسترشد بها، ويذكر أين مناط الاتفاق ومناط الاختلاف في كل منها ، هنا الطالب يقوم بالمقارنة ، بعد أن تعود عليها وتدرب .

فمثلاً لو أراد طالب أن يدرس من خلال هذا الشكل الأخير للمقارنة فكرة القوة بين كل من الغزالي ، وابن تيمية ، ومحمد عبده ، عليه أن يبنى محكات للقوة نابعة منها في حدود المشترك العام بين ثلاثتهم ، مثل تعريف القوة ، وضرورتها ، وركائزها ، وقيودها ، إلى آخره ، ثم يستعرض كل محك ويعرضه عليهم ، ثم يبين أين التلاقي بينهم في هذا المحك ، وأين الاختلاف ، وهكذا في بقية المحكات .

هذه الثلاثية المنهاجية ـ التاريخي ، وتحليل النص ، والمقارنة ـ مهمة في تدريس الفكر السياسي الإسلامي[1] فالتاريخي يحدد النصوص ، والنص يحللها، والمقارنة تبين ما يجمع بينها ، وما يفرق، لكن ثمة ملاحظات منهاجية

(١) انظر : إشكاليات هذه المناهج الثلاثة في: مصطفى منجود: إشكاليات منهاجية عامة في دراسة الفكر السياسي، مرجع سابق، صص ٦٩-٧٧.

يجب أخذها في الاعتبار حال توظيف هذه الثلاثية .

أولى هذه الملاحظات أن التكامل المنهاجي إذا كان ضروريًّا لتآلف هذه الثلاثية ، فلا ينبغي أن يكون تلفيقًا اعتباطيًّا ، أو تجميعًا بين متناقضات لا رابط بينها، إن التكامل يجب أن يكون حقًّا وحقيقة ، ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة: أين موقع كل منهج في التدريس وخطته؟ وما المجال الذي يتحرك فيه؟ وما الضوابط التي يقف عندها؟ ومن أين يبدأ كل منهج وأين ينتهي؟ وما دائرة التكامل التي يتحرك كل واحد منها فيها؟

وثانية الملاحظات أن التقسيم المرحلي في كل منهج ، أو التقسيم إلى مستويات في بعضها هو تقسيم أولي؛ لتسهيل التحليل والبحث فيها ، فالمراحل قد تتداخل أحيانًا ، وكذلك المستويات، وتتفاعل معًا، ولا تنفصل إحداها عن الأخرى ، ولا تستغني عنها.

والملاحظة الثالثة أن النصوص في الفكر السياسي الإسلامي إن كانت تخضع لنفس مستويات القراءة الأربعة السالفة إلا أنها ليست من طبيعة واحدة، وليست على شكل واحد ، في المصدر والمصداقية الذاتية ، وأولوية الاحتجاج بها ، وثراء الأفكار ، وكل ذلك يجب التنبه له ، ويجب مراعاته في كل مستوى .

والملاحظة الرابعة أن البعض يرون أنه لا داعي للمنهج التاريخي في تدريس الفكر السياسي الإسلامي ودراسته؛ لأن تحليل النصوص إذ يعتمد القراءات الأربع يفترض العودة التلقائية إلى تاريخ هذه النصوص ، بيد أن الأمر لا يقتصر على مرحلة القراءة فحسب كما سبق ، وإنما على التحقق من النص قبل قراءته ، وهنا يأتي دور المنهج التاريخي .

والملاحظة الخامسة : أنه ثمة جدلاً معرفيًّا ومنهاجيًّا بين دارسي مناهج البحث العلمي بين المنتصرين لوجود المنهج التاريخي[1] وبين الرافضين له ، والأمر الذي لا ينبغي أن يكون مرسلاً ، على معنى أن يجب تحديد أي منهج تاريخي أولاً ، للقول بقبوله أو رفضه ، ويجب أن يعاد تحقيق المسألة وتحريرها إلى أهل الاختصاص في التاريخ؛ ليقولوا رأيهم في ذلك ، خاصة وأن مصنفات

(١) انظر ما أورد د. محمد صفي الدين في بحثه عن المنهج العلمي في العلوم السياسية، وفي د. حمدي عبد الرحمن، مرجع سابق، ص ص ٢٥ - ٢٩ .

كثيرة تحت اسم المنهج التاريخي مكتظة بها المكتبة العربية ، ثم إن ما قد يقبل المنهج التاريخي من الحقول المعرفية - وفي المقدمة منها حقل الفكر السياسي عامة، والفكر السياسي الإسلامي خاصة - قد يرفض من قبل حقول معرفية أخرى ، خاصة وأن مقدمات العلوم السياسية لا تخلو من حديث عن علاقة علم السياسية بالتاريخ كعلم وكمنهج في آن واحد .

والملاحظة الأخيرة : أن تحقيق الفاعلية الأكثر إنجازًا في تطبيق المناهج الثلاث السالفة في تدريس الفكر السياسي الإسلامي قد تقتضى إتاحة ساعات تدريسية إضافية - مثل قاعات البحث ، أو ورش العمل ، أو الحلقات النقاشية ؛ لتدريب الطلاب على توظيف هذه المناهج من خلال أمثلة تطبيقية مما يدرسونه ، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاحًا ملحوظًا، خاصة في تطبيق المنهج المقارن ، وكذلك جرى العمل في سنوات سابقة في مرحلة البكالوريوس بكلية الاقتصاد في مادة تطور الفكر السياسي ، بنماذجه الإسلامية وغير الإسلامية .

خامسًا : قضية الاختلاف حول المحتوى التدريسي للفكر السياسي الإسلامي

فما الذي ندرسه في حقل معرفي كهذا الحقل الذي لم يقدر له أن تتثبت جذوره كغيره من الحقول المعرفية المشهورة في العلوم السياسية ؟

سؤال تتعدد الإجابات عليه ، بل قد يتفرع على التعدد تعدد مماثل وربما يفوقه ، ويشهد عليه ويؤكده إمعان النظر في توصيف وتصنيف هذا الحقل في الخطط التدريسية للجامعات - العربية ، والغربية - التى يحتل فيها مكانة ومكانًا غير متجاهلين ؛ إذ ليس ثمة اتفاق جامع مانع بينها على ما تدرجه تحت الفكر السياسي الإسلامي ، ولقد وصل الأمر عند بعضها إلى حد الاكتفاء بذكر مجرد كلمات لا تتعدى الأسطر القليلة عن الهدف من تدريسه وفلسفته العامة ، دون الدخول في تفصيلات أكثر من ذلك عن مضمون ما ينبغي تدريسه في إطار الهدف والفلسفة العامة، وكثير من نماذج ذلك تحت أيدينا مما تم الحصول عليه في عملية بناء الخطة التدريسية لبرنامج الماجستير في جامعة آل البيت بالأردن ، وبرنامج البكالوريوس في

العلوم السياسية .

لكن ما أسباب هذا الاختلاف؟

أغلب الظن أن وراءه اختلافات فرعية كثيرة يدخل في مجملها:

١ـ الاختلاف في تعريف الفكر السياسي الإسلامي ، فالذي يوسع من دائرة صفتى الموصوف ـ الفكر ـ يوسع بالتالى ما يمكن أن يعبر عنها ، متصورًا أنه ما دام فكرًا له مرجعية سياسية إسلامية فيجب أن يخضع لعملية التدريس ، وهكذا لتكون في النهاية أمام تشكيلة من المفكرين والأفكار والقضايا، وعندها لن نكون أمام محتوى محدد وواضح لما يُدَّرس ، إزاء هذا الشتات الذي لا رابط بينه ، ولا ناظم له لمجرد أنه يجمع بين وصفى السياسي والإسلامي ، وهناك مؤلفات تدرس على أنها مراجع للفكر السياسي الإسلامي أدخلت ـ أحيانًا في مجلدات ـ تحت هذا العنوان كل ما يمت من قريب أو بعيد للسياسة ـ وللإسلام في توليفة أقرب إلى التلفيق والتجميع المتنافر .

والذي يضيق من تعريف هذا الفكر يضيق بالتالي في مجاله والمتضمن فيه ، بقدر ما يضيق في التعريف ، وإذا كان التخصص في دراسة الفكر السياسي الإسلامي يقتضى هذا التضييق كلما أمكن خاصة في الرسائل العلمية ، فإن الأمر يختلف في التدريس ، فأنت لا تستطيع أن تعرف الفكر السياسي الإسلامي من خلال ابن تيمية فقط، أو من خلال الشيعة فقط ، أو من خلال قضية الخلافة فحسب ، ما لم تكن أمام مادة أو موضوع متخصص جدًّا ، ومتقدم تدريسيًّا جدًّا ، ومطلوب في مرحلة دراسية عليا.

أما في مرحلة أولية خاصة لطلاب البكالوريوس فهناك لزوميات ألزم من كل ذلك ينبغي أن يلم بها هؤلاء الطلاب ، وعدم البدء بها يصير قفزًا غير منهاجي ، وغير علمى في تدريس هذا الحقل المعرفي .

٢ـ الاختلاف حول مصدر من يجسد الفكر السياسي الإسلامي ، فمساحة التجسيد ممتدة زمانيًّا ومكانيًّا وبشريًّا وموضوعيًّا ، فهناك المفكرون القدامي والمعاصرون ، وهناك الفرق في تطوراتها المتعاقبة ، وهناك الحركات الدينية والسياسية القديمة والمعاصرة ، وهناك الجماعات على اختلاف مذاهبها وقياداتها وانقساماتها ، وهناك الأحزاب الدينية الإسلامية التى ارتضت قواعد

العمليــة السياســية في بلاد المســلمين ودخلت فيها ، وربما وصلت إلى سدة الحكم في بعضهـا ، ثـم هنـاك أخـيرًا الوقـائع السياسـية خاصـة التى مسـت بعنف الكيان الحضـاري للمسلمين قديمًا وحديثًـا ، وكـل هـذه المصـادر أينعت فكـرًا سياســـيًّا ، فمـن منهــا الأولى والأنسـب للتعبير عن الفكـر السياسـي الإسلامي؟

هنــا نجـد أن بعض الجامعــات قد خصصــت محتوى هــذا الفكـر بمصـدر واحـد على أن يتغـير هـذا المصـدر كل عـام؛ حرصًـا على عدم هضـم حق كل شـريحة فكرية من الدراسـة والتدريس فيمـا لو دُرِّسـت معها غيرهـا ، وحرصًا على معرفـــة الحقيقـــة في أفكارهـــا ، ودراستها بتأن وروية وسعة ، خاصة في مرحلة ما بعد البكالوريوس .

أمــا بعـض الجامعــات فقـد وجدت نفســـــها - إزاء تعـدد مصــادر الفكر السياسـي الإسلامي - مضطرة إلى تفريع هـذا الحقل المعرفي ، بشـكل قادهـا إلى تدريســه ضمن خططهـا التدريسـية في مراحل دراسية متباعدة، كما حدث في كليـة الاقتصـاد والعلوم السياسـية - جامعـة القـاهرة ، حيث يـدرس الفكر السياسي ثلاث مرات ، مرة ضمن تطور الفكر السياسـي في الفرقـة الثانيـة للعلوم السياســـية ، ومـرة كمقـرر متخصص اختيـاري لنفـس الســنة، ومـرة كمقرر متقدم اختيـاري في مرحلـة الدراســات العليـا ، وكمـا هو مقـترح ضمن الخطـة الدراسية في جامعة آل البيت للدراسات العليـا ، حيث يدرس الطـالب كمـادتين اختياريتين : الفكر السياسي الإسلامي ، والفكر السياسي للحركات الإسلامية .

ويبقى البعـض الأخـير من الجامعـات التى لجأت إلى عمل توليفة تجمع من كل مصدر فكرى بعـض شـــرائحه ، بغض النظر عـن كون العينـة هنـا عشــوائية - وهي الغالبـة - أم منتظمة - وهي المفتقدة في الغـــالب - وبقطـع النظر عـن ثـورة التحليـل ووحدتـه في كـل عينـة ، إنـه التعـامل بالقطعـة الذي ثبـت فشـله في إعطـاء صورة عامـة عن الفكر السياسـي الإسـلامي ، خاصة في السـنوات التى لم يـدرس لهـا مـن قبـل ، فـافتقدت هذه الأرضية ، بافتقادهـا أبجديات أساسية في هـذا الفكـر ، هـي أســـاس أي محتوى تدريســي متخصص عنـه ؛ مما أحدث حالـة اغـتراب بينهـا وبينـه، فبدا الفكر وكأنـه طلاسم مغلقة لا مفاتيح لها ، ولم

لا ؟ وقد افتقد هذه المفاتيح أو أفقدها بالفعل .

(٣) الاختلاف حول التحقيب الزمني للفكر السياسي الإسلامي ، فمن يميل إلى تدريسه ضمن إطار التحقيب الغربي للفكر السياسي لن يجد مفرًّا ـ ما أهونه وهوانه ـ من وضعه في حقبة العصور الوسطى ومتحفها وكفى ، كدأب بعض المؤلفات العربية ، وكما يحدث كثيرًا في بعض الجامعات العربية، وهذا المنحى سيفرض على صاحبه أن يقدم محتوى ضيقًا لا تفاصيل كثيرة فيه؛ حرصًا على المساحة المتاحة من التناول والتحليل ، المساحة الزمانية والمساحة المكانية بالطبع ، وهنا تصير العودة إلى نظام العينة حتمًا مقضيًّا بكل مثالبه .

أما الذي يميل إلى تدريس هذا الحقل ـ وهو الأنسب ، وإن لم يقدر له الإنجاز بعد ـ في إطار زماني خاص به سيجد فسحة ومتسعًا لتدريسه قديمًا ، ووسيطًا، وحديثًا ، ومعاصرًا ، وهذا سيعطيه حرية أكبر في توسيع مضمونه ، وتوسيع مصادره ، وتوسيع الأمثلة فيه ، ومن ثم سيمنح الفكر ذاته حرية أن يتحدث عن نفسه ، وحرية أن يخرج من أسر الحجر والحجز عليه ، بتحديد إقامته في العصور الوسطى ، وكأنه لم يولد قبلها ، ولم يتطور بعدها .

وإذا كانت الضرورة أحيانًا تفرض اللجوء إلى التضييق في محتوى مادة الفكر، خاصة في الجامعات التى تدرسه ضمن تطور الفكر السياسي في الخبرة الإنسانية عمومًا ، كما يحدث في كلية الاقتصاد على سبيل المثال، وكما سبق ، فإن خبرة التدريس هنا تفترض انضباط التضييق بشرطين ، أحدهما: أن يقدم صورة موجزة صادقة وعامة تفتح شهية الدارسين للمزيد من التفاصيل عن الفكر السياسي الإسلامي. والثاني: أن يكون التضييق مقدمة لمحتويات تدريسية تفصيلية أكثر ، سواء كانت إجبارية أم اختيارية ، تفصل ما تم إيجازه ، وتشرح ما تم السكوت عليه وعنه ، وتحلل وتفسر ما تم وصفه وسرده ، وتوضح ما ثبت غموضه ، وعسر فهمه .

(٤) الاختلاف حول موقع تدريس الفكر السياسي الإسلامي في الخطة التدريسية الموضوعة لمراحل الدراسة وسنواتها ، فمما لاشك فيه أن تدريس هذا الفكر في مرحلة البكالوريوس يجب أن يكون منطلقًا لتدريسه بشكل أو بآخر في المرحلة التالية لها ، مرحلة

الدراسات العليا ، ولئن جاز القول إن المرحلة الأولى قد تقتضى الحديث عن مقدمات عامة في الفكر السياسي الإسلامي ، كشأن مقدمات الحقول المعرفية الأخرى ، ما لم يتم تدريسه لاحقًا في مرحلة البكالوريوس كما يحدث في كلية الاقتصاد ، فإن المرحلة التالية تقتضى الحديث عما يمكن تسميته بنظرية الفكر السياسي الإسلامي اتساقًا مع طبيعة هذه المرحلة من جهة، وهي الأكثر تخصصًا والأكثر عمقًا، وبناءً على ما تم تدريسه في المرحلة السابقة عليها - البكالوريوس من جهة ثانية - وبهذا الشكل تتكامل المرحلتان، وتتساندان في تكوين رؤية علمية متكاملة عن هذا الفكر.

لكن المشكلة قد تتفاقم في حالتين ، حالة ما إذا تم تدريس الفكر في مرحلة البكالوريوس كمادة ضمن تطور الفكر السياسي الإنساني ، وكمادة اختيارية فى نفس المرحلة ، ثم كمادة اختيارية أو إجبارية في مرحلة الدراسات العليا ، فهنا إذا لم يتم التنسيق بين القائمين على التدريس بمستوياته المختلفة ، سيقع التكرار والاستطراد ،و التناقض ، فتضيع الأولويات وتتداخل وتختلط ؛ مما قد يوقع الطلاب في الحيرة والغموض ، وربما الكراهية والرفض للفكر السياسي الإسلامي .

أما الحالة الثانية فتأتي إذا ما تم الاكتفاء بتدريس الفكر في مرحلة الدراسات العليا فقط ، وهي حالة تفرض على عضو هيئة التدريس أن يشتت جهده في ناحيتين ،ناحية سد الثغرة التى جاءت من غياب أية خلفية معرفية للطلاب عن هذا الفكر قبل الدراسات العليا ؛ مما يستلزم إعطاءهم مقدمات أولية يتدارك بها ما حدث من خلل تدريسي ، وناحية تقديم نظرية الفكر المفترض تدريسها لتتناسب مع مرحلة الدراسات العليا كما سبق ، وذلك في جميع الأحوال شاق ، ومتعب، فضلاً عن أن الوقت غالبًا لا يسعف به إلا بالاختصار المخل ، وغير المقنع ، في أحيان كثيرة .

(٥) الاختلاف حول عدد ساعات تدريس الفكر السياسي الإسلامي بصرف النظر عن المرحلة التى يُدرَّس فيها، نتيجة الاختلاف حول موقع تدريسه في الخريطة الدراسية على مدار العام الدراسي الواحد ، وعلى مدار أكثر من عام ؛ فما يدرس في فصل دراسي في

العام ينبغي ألاّ يكون متساويًا مع ما يدرس في فصلين ، بل إن ما يدرس في نظام يعتمد على الفصلين الدراسيين قد يختلف عمّا يدرس في نظام يعتمد على الساعات المعتمدة . وينبغي أن يختلف ما يتاح تدريسه في عام دراسي واحد عما يتاح تدريسه في أكثر من عام .

ذلك أن اختلاف المساحة الزمنية - ممثلة في عدد الساعات - المعطاة للتدريس يضع حدودًا للواجب تدريسه في هذه المساحة ،وللواجب الإمساك به في التدريس ، ومن ثم للواجب استبعاده منه ، وواقع الحال يؤكد أن هذا الحقل ظلم - ويظلم - كثيرًا بوضعه في فصل دراسي واحد، خاصة بالنسبة إلى الطلاب الذين يودون استكمال دراساتهم العليا فيه .

واللافت للنظر أن الفكر السياسي الإسلامي يتم تدريسه عبر أكثر من فصل في بعض الجامعات الغربية ، وإن اختلف بالطبع محتوى التدريس ومضمونه ، أما في بعض الجامعات العربية فلم يكفه أنه مازال يدرس كمادة اختيارية، من شاء درسها، ومن لم يشأ تركها ، وإنما وضع من يدرسه تحت ضغطين زمنيين ، ضغط الفصل الواحد الذي يفرض عليه التلخيص المخل، وضغط الساعات المحدودة الذي يفرض عليه الإسراع الممل ، وكلاهما يكون في النهاية على حساب محتوى مادة التدريس .

(٦) الاختلاف حول عدد الدارسين للفكر السياسي الإسلامي ، بما يستتبعه من الاختلاف حول العدد الأمثل لمن يقوم بالتدريس للطلاب ، والاختلاف حول العدد الأنسب للطلاب مستقبلي التدريس وحصيلته .

فالاختلاف الأول ناتج عن الاختلاف في الإجابة على تساؤل مفاده: هل من الأنسب والأجدى أن يتعدد القائمون بالتدريس ؟ فثمة من يرى أن عضوًا واحدًا متخصصًا يتولى التدريس تكون لديه مرونة أكبر فيما يقوم بتدريسه ، وهذا أولى وأجدى من تعدد الأعضاء غير المتخصصين ، أو غير المؤتلفين حول محتوى التدريس ، وثمة من يرى أنه إذا تآلف القائمون بالتدريس ، وضاف عددهم كلما أمكن، واتفقوا مقدمًا على محتوى عام لمنهج التدريس ومقرره ، وتم تقسيم ذلك في خط منهاجي واضح ومحدد ، فذلك أجدى للفكر السياسي الإسلامي،

وأنفع للطلاب ، خاصة وأن هذا الفكر يندب الاجتهاد والتعدد في كشف عطائه وتميزه .

والواقع لإن كلا الرأيين حين تعرضهما على خبرة الواقع يتضح أنهما ليسا بهذا الإطلاق ، فالأمر يتوقف على اعتبارات كثيرة ، خاصة بظروف عملية التدريس ومناخها العام في كل جامعة ، ومن ثم فما يناسب إحداها قد لا يوافق الأخرى ، والعبرة في النهاية بإيجاد ضمانات موضوعية تكفل أن يتم نقل محتوى ما يتم تدريسه ـ بصرف النظر عن عدد من يتولى عملية النقل ـ بشكل علمي متسق لا تناقض فيه ولا خلل .

أما الاختلاف الثاني فناتج هو الآخر عن التباين في الإجابة على تساؤل مفاده ما هو العدد الأمثل والأنسب للطلاب مستقبلي عملية التدريس؟

فالذين ينتصرون للطلاب ، وتحكمهم نظم تدريسية تعطي للطالب الحق في أن يدرس الفكر ولو كان الطالب الوحيد ـ مثل نظام الساعات المعتمدة ـ لا عبرة لديهم بالعدد الأنسب، قدر العبرة بالعدد الذي سجل في الفكر ، وهو ما حدث بالفعل في جامعة آل البيت في الأردن ، أن سجل طالبان في الحقل، في حين قام ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بالتدريس لهم ، بشكل لا اتساق فيه . ولا نظام ، وأوكل الأمر في النهاية إلى أستاذ المادة .

والذين ينتصرون لانضباط العملية التعليمية أيًا كان مستواها يقرون بضرورة وجود حد أدنى من عدد الطلاب حتى تتكامل عملية التدريس ، فإذا لم يتوافر هذا الحد لا يتم التدريس أصلاً ، توفيرًا للجهد والوقت ، وحفاظًا على جدية هذه العملية ، بل وحفاظًا على المقرر الدراسي أصلاً ، وهذا يفرض تساؤل هو: هل يتغير محتوى هذا المقرر بتغير عدد الطلاب؟

المنطقي أن محتوى المقرر يخاطب به الكل كما يخاطب به الجزء ، وما ينبغي تدريسه لجماعة ، ينبغي تدريسه نفسه لطالب واحد؛ لأن المحتوى يستعلي بذاته، وبالقائم بتدريسه بقطع النظر عن عدد المتلقي له ، لكن المنطقي شيء ، والواقع شيء آخر؛ إذ ثبتت أن حماس التدريس يفتر ، ومحتواه يُختصر ، كلما قل عدد الطلاب ، وكلما كان الداعي إلى تسجيلهم في الفكر السياسي الإسلامي هو الاضطرار ، أيًا كانت أسبابه ، والأمر هنا لا يعنى أن القائم

بالتدريس قد خرج على نطاق الأمانة في أداء رسالته ، أو أنه قصر في استكمالها، خاصة إذا كان مشهودًا له بالتخصص والكفاءة ، وإنما يعنى أن الظروف الطبيعية والموضوعية للعملية التدريسية غير مواتية بالمرة لإحداث التفاعل بين أقطابها ، وعناصرها ، ومن ثم فإن الخلل في هذه الظروف يفرض نفسه بشكل أو بآخر سلبيًّا على هذا التفاعل ، وسلبيًّا على هذه الأقطاب وتلك العناصر.

سادسًا : قضية المصادر والمراجع في تدريس الفكر السياسي الإسلامي

وهي من القضايا المهمة والمعقدة في نفس الوقت ؛ ذلك أن الخلط بين المصادر وبين المراجع هو أحد آفات تدريس الفكر السياسي الإسلامي ودراسته، وهو خلط نابع في حقيقة الأمر من تصور أن المصادر هي المراجع أو العكس ، ويبرز بصورة واضحة مع طلاب الدراسات العليا الذين يختارون قضايا أو مفاهيم أو أسماء في هذا الفكر كموضوعات لبحوثهم أو لرسائلهم العلمية ، ومع ذلك تجد الواحد منهم - وربما الأغلبية - لا يعرف الفارق بين المصادر الفكرية لما يدرسه ، وبين المراجع العلمية التى يمكن الاعتماد عليها في إثراء هذه المصادر بشكل أو آخر .

ونقطة البدء في التفرقة أن المصادر هي حجر الزاوية في مستويات الاقتراب من الفكر وصفًا وتحليلاً وتفسيرًا ، وهي منبع النصوص الفكرية فيه ومعينه، إنها الموارد الأولية التى ينبغي أن يردها كل من يدرس الفكر ؛ لأنها لسان حال من أودعها خلاصة فكره ، وأفكاره ، وصور هذه الأفكار ، والمتحدثة نيابة عنه في غيابه حيًّا أو ميتًا ، فأنت لا تستطيع أن تدرس فكر الطرطوشي ، أو فكر القلقشندي ، أو فكر الخوارج ، أو فكر الإخوان المسلمون ، أو غيرهم دون العودة المباشرة إلى مصادر كل منهم التى أبدعوها بأنفسهم .

غير أن الأمر في المصادر - على أهميتها وضرورة توافرها - لا يخلو من مشكلات كثيرة ، أغلبها من وجهة النظر الخاصة تنتج من غياب ما أمكن تسميته – في موضع آخر يتم تناول هذه المشكلات فيه بتفصيل – بنظرية المصادر، أو بعبارة أدق: غياب رؤية منهاجية عامة تتناول مصادر التنظير السياسي الإسلامي عامة والفكر فيه خاصة ، من وجوهها كافة ؛ ليمكن

التغلب على هذه المشكلات ، ومنها في الفكر : عدم المعرفة بالمصادر ، وأنواعها وتفريعات الأنواع ، وسقوط أسماء الذين صنفوا بعض المصادر، وصعوبة التفرقة بين السياسي وبين غير السياسي في الأفكار الواردة في بعضها الآخر ، والجرأة بلا مقدمات ضابطة في التعامل مع المصادر ، والتشابه اللغوي والموضوعي أحيانًا بين المصادر ، وصعوبة الحصول على بعض المصادر ، واستمرار بعض المصادر في شكل مخطوطات يصعب قراءتها إن تيسر الاطلاع عليها ، واللغة الجافة والمعقدة في المصادر القديمة ، وانتشار عوامل الاتلاف في بعض المصادر ، وتشتت الكثير من المصادر في دول غير مسلمة، وقد سبق التوقف عند هذه المشكلات بما يغنى عن الإفاضة[١].

لكن يظل الوجه الآخر المكمل للمصادر يستحق التوقف عنده بتعمق وتفكير جاد ، وأعنى قضية المراجع التى ربما تبدو بالنسبة إلى الكثيرين قضية أكثر تعقيدًا وتشعبًا من قضية المصادر ، لاعتبارات كثيرة ترتبط أساسًا بأنماط هذه المراجع في حديثها أو تناولها عمومًا للفكر السياسي الإسلامي ، على النحو التالي :

١ـ فهناك المراجع الساكتة عن هذا الفكر دراسة وتحليلاً ، إما قصدًا، وهذا شأن الكثير من المراجع الكبرى في الفكر السياسي، خاصة الصادرة بلغات غير عربية ، أو عن غير قصد كشأن الكثير من المراجع التى حددت منهاجيًّا أنها معنية بتاريخ الأفكار أو تطور الأفكار ، أو تاريخ الفكر ـ من المنظور الغربي ، وبيئته الحضارية، ومشكلة هذا النمط من المراجع ليس في أنها ضيقت المجال للاطلاع على مختلف اتجاهات ومناهج الفكر السياسي الإسلامي، وإنما في أن العلمي والموضوعي منها أخلى السبيل ، وترك الباب شرعًا كي تظهر دراسات ومراجع ينقصها الكثير من العلمية والموضوعية ، ومن ثم المنهاجية.

٢ـ وهناك المراجع الهاربة من تناول الفكر السياسي الإسلامي ، ربما إيثارًا لعدم تحمل النفس ما لا تطيق من عناء ، وربما احترامًا لها أن تخوض في حقل يحتاج آلة غير متوافرة ، وربما انتظارًا لفرصة أرحب في دراسة هذا الفكر ، كشأن بعض الدراسات والمراجع العربية

(١) انظر : مصطفى منجود، إشكاليات منهاجية عامة في دراسة الفكر السياسي ، مرجع سابق ، ص ص ٧٧ ـ ٨٩ .

التى رغم تناولها لتطور الفكر السياسي عامة تلفت الأنظار إلى أنها ستفرد الفكر السياسي الإسلامي بحديث خاص لخصوصيته وتمضى الأعوام ، ورغم ذلك يظل هذا الحديث وعدًا وأملاً لم يكتب لهما التحقيق بعد.

٣ـ وهناك المراجع المنتقية التى تعمد إلى أسلوب العينة في دراسة الفكر السياسي الإسلامي ، ولكنها العينة المشوبة بنقائص عديدة ، كالتحيز إلى بعض تطوراته ، أو بعض مصادره ، أو بعض رواده ، أو بعض أفكاره ، أو بعض مناهجه ، أو بعض مفاهيمه ، وهكذا يكرس الانتقاء التحيز ، ويكرس التحيز الانتقاء ، وكلاهما يكرس غياب الصورة الحقيقية والشاملة عن الفكر السياسي الإسلامي .

٤ـ وهناك المراجع المؤدلجة ، وهي صورة أخرى للتحيز من منطلق قناعات فكرية ومذهبية تؤدلج الفكر السياسي الإسلامي ، وتسيره حسب رؤيتها ، التى هي في المقام الأول رؤية من الفها، وليس حسب ما هي عليه طبيعته ، ليصير مع دراسة الماركسي له ماديًّا ، تاريخيًّا ، ومع الليبرالي تنويريًّا ديمقراطيًّا، هذا التشويه لا هوية له ، ولا أصل ، ولا حدود ، فالكل يدرسه ليخرج منه ما يريد ، ويستنطق منه ما يشاء .

وثمة فارق هنا بين الاجتهاد في الدراسة وهو مندوب، بل ومفروض أحيانًا ، من حيث يظهر مكنون هذا الفكر ، ويفتح المنافذ أمامه كي يتحدث عن ذاته ورواده ، وبين الإفساد في الدراسة ـ المحظور والمرفوض ـ من حيث يطمس مكنونه ، ويضيق عليه المنافذ كي يتحدث بلغة غير لغته ، ويكشف عن ذات ليست ذاته .

٥ـ وهناك المراجع الجامدة في دراسة هذا الفكر نتيجة التقليد الأعمى ، والاتباع غير الواعي أحيانًا لمراجع سابقة، وعدم تكليف النفس مشقة الإبداع في التأليف، إنه الجمود الذي يرفض أن يظهر الجوانب الاجتهادية والتجديدية في الفكر ، ويفرض في الوقت ذاته أن ينغلق به في مسالك منهاجية تحجب هذه الجوانب ، ورمي أية محاولة لكسر هذه العزلة المفروضة عليه ، ولرفع الحجر المقيد به بأوصاف أدناها عدم الأصالة والتبديد والاعتزالية الجديدة ، وأعلاها قد يصل إلى درجة التكفير والإخراج من الملة .

٦ـ وهناك المراجع الواصفة المستغرقة في تفاصيل تاريخية مسحية ، أشبه بسرد حكايات عن الفكر السياسي الإسلامي وكأنه قصص وروايات يمكن التسلي بها والتسرى على ما سبق ، ويكفى تنويهنا السالف إلى مثالب ذلك حال الحديث عن المستويين الغالبين في تدريسه .

وإن المقام يقتضى التنويه إلى إن المراجع الواصفة إذا ما أضيفت إلى المراجع الجامدة أدخلنا الفكر السياسي الإسلامي في قضايا ليست من أولويات فقه الواقع ، ولا من توازناته ، ولا من ضروراته ، في الوقت الذي تباعد فيه أو أبعد عن قضايا ـ خاصة المعاصر منه ـ أكثر أولوية وضرورية وتوازنية .

٧ـ وهناك المراجع الناقصة ، ونقصها هذا على معنيين الأول يشير إلى جهود واضحة في بعض المراجع، لكنها تحتاج إلى مراجعة وطبعات جديدة ، تستوعب ما استجد من تطورات الفكر السياسي الإسلامي الحديثة والمعاصرة ، والثاني يشير إلى جهود مفتقدة في تأليف المراجع من قبل أناس هم الأجدر بالتأليف في هذا الحقل المعرفي ، وبعضهم غادر هذه الدنيا ، فكان رحيله خسارة كبيرة ، وبعضهم الآخر شغل بهموم جانبية وضعت الفكر السياسي الإسلامي في آخر مراتب اهتماماتهم البحثية .

٨ ـ وهناك المراجع الغائبة ليس بمعنى النقص كمعنى ثان فيما سبق ، وإنما غيابها ترجمة لافتقاد وندرة التأليف الجماعي في الفكر السياسي الإسلامي ، إنها إحدى الإشكاليات الكاشفة للفجوة والازدواجية بين إلحاح الرغبة في تدريس هذا الفكر والدفاع عنها ، وبين الإحجام عن الجهد الجماعي لإخراج مراجع فيه ، إن الكتاب المرجع الجماعي ليس نادرًا فحسب، إنه يكاد أن لا يكون له وجود أصلاً ، مع أن الكوادر العلمية موجودة ، والمصادر على صعوباتها متوافرة ، والإمكانيات الأخرى يسيرة ، ومع ذلك تظل فجوة قول ما لا يعمل ، وعمل ما لا يقال ، إحدى فجوات العقل المسلم وتفكيره .

واقع الحال من استعراض الأنماط السالفة من المراجع وغيرها من أنماط لم يتسع المقام لذكرها ينبئ عن أزمة متعددة الأبعاد في التأليف في الفكر السياسي الإسلامي ، وأيًا كان مردودها، وأخطر ما فيها الانطلاق في

التدريس من أرضية نادرة الإبداع السابق فيها ، وهنا يصير الأمر اجتهاديًّا، وكل حسب اجتهاده مدرسًا وطالبًا ، وعندها لن تكون مفاجأة إن ندر الراغبون في التخصص في هذا الحقل ، أو الراغبون في تسجيل رسائلهم العلمية فيه ، ولنقارن إن شئنا بين عدد أولئك الذين سجلوا رسائلهم فيه وبين أولئك الذين سجلوا رسائلهم في حقل كالعلاقات الدولية ، عبر عشر سنوات في كلية الاقتصاد بجامعة القاهرة ، لنعلم حقيقة الفجوة وأبعادها ، ومن ثم حقيقة أسبابها .

الخاتمة

أردت في الصفحات السابقة إثارة بعض القضايا المنهاجية المتعلقة بعملية تدريس الفكر السياسي الإسلامي ، لم يكن القصد منها إلا نقل بعض شجون خبرة متواضعة لأحد الذين مارسوها ، ورآها ضرورة حضارية وشرعية ، وبين في المقدمة وجوهًا عدة لهذه الضرورة .

لكن يبقى إظهار الوجه الآخر في نقل خبرة تدريس هذا الفكر منوطًا بشهادة الطرف الآخر في عملية التدريس ، وأعني الطلاب الذين درسوه في مرحلة البكالوريوس أو في مرحلة ما بعدها ، أو في المرحلتين معًا ، وأظن أنه لو قدر لهؤلاء تقديم شهادتهم أو شهاداتهم لتكاملت أمامنا الصورة من وجهيها ، وجه من دَرَّس، ووجه من دُرِّس له ، وعندها قد تكون ما دعت إليه هذه الورقة من تبادل الحوار العلمي الجاد والمفتوح حول النافع والضار في الخبرة السابقة للتدريس ، وفي التدريس ذاته ، الخطوة الأولى في توصيف الدواء الأنسب والأكثر رجاء في عملية التخلص من الداء ، بعد تشخيصه ، وتحديد أسبابه ومسبباته .

هل معنى ذلك أن خبرة تدريس الفكر السياسي الإسلامي تنبئ عن تعرضه للابتلاء؟ والإجابة الصحيحة نعم؛ ليس لأنه كعلوم الأمة الأخرى المبتلاة في عصر يضغط عليها للانزواء والاصطباغ بالجاري مما يحيط بالأمة من ملوثات كثيرة ، وإنما لأنه فوق ذلك يعاني من أزمة ، وإلا ما كانت القضايا التى أثارتها هذه الورقة، وما كانت الدعوة الأكثر صراحة فيها إلى مناشدة الجميع الإدلاء بدلوهم في إخراجه مما ابتلى به .

ودعوة مثل هذه إذا قدر لها الاستجابة، وهو المأمول يجب أن تنتقل

من مجرد رجاء تلبيتها إلى برنامج عمل يكشف الوجوه الكثيرة في الابتلاء، في تعريف الفكر السياسي الإسلامي، وفي قواعده، وفي مبادئه، وفي مناهجه، وفي مصادره، وفي مراجعه، وفي قضاياه، وفي أزمته المعاصرة، وبعبارة أدق: برنامج عمل يجيب على تساؤل مفاده: هل الابتلاء في دراسة الفكر أدت إلى الابتلاء في تدريسه؟ أم العكس؟ أم أن استحكام الابتلاء يجعل من الصعب تحديد السبب والنتيجة فيهما، ومن ثم يصير ضروريًّا أن يتجه برنامج العمل السابق إلى الوجهتين معًا، الدراسة والتدريس؛ ليذهب الجفاء عن الفكر السياسي الإسلامي، ويبقى ما ينفع العلم والأمة منه، ويمكث، رضي من رضي، وسخط من سخط.





من خصائص خطاب التغيير الإسلامي عند الإمام عبد الحميد بن باديس (*)

أ. محمد مرام (**)

التمهيد :

مما لا شك فيه أن العمل المثمر يسبق فيه الفكر الفعل ، وتتأكد هذه الحقيقة كلما ارتقى مستوى العمل واتسع نطاقه وتداخلت مقتضياته وتعقدت مشكلاته، فإن الذي يصلح ثقبًا في جدار بيته ليس كمن يعد عدته لإضافة غرفة أو مجموعة غرف أو طابق يلحقه بسكنه ، والاثنان معًا ليسا كمن يصمم تصميمًا مدروسًا لإنجاز مشروع سكني ضخم ، وهكذا كلما اتسعت دائرة ما نريد إنجازه اتسع مجال الفكر بقدر الحاجة .

يمكننا دون تحفظ نقل هذه الصورة من عالم الحس والمادة إلى عالم البناء المعنوي اللا مادي، وعليه يصح قولنا: إن من ينشغل بإصلاح وتربية ابنه أو أبنائه ليس كمن يعهد إليه بتربية جيل أو أجيال ، فكل يحتاج من الفكر والتفكير بالقدر الذي يناسب عمله إذا أراد له أن يؤتي أكله فيثمر . فما بالك إذا تعلق

(*) ورقة مقدمة للندوة الوطنية حول :
الدعوة الإسلامية في الجزائر في ظل التعددية السياسية ، الواقع والآفاق ـ جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة الجزائر . ٥ ـ ٦ صفر ١٤٢١هـ الموافق ٩ / ١٠ مايو ٢٠٠٠م .

(**) أستاذ مساعد فرع العلوم القانونية والإدارية – مركز محمد العربي بن مهيدي الجامعي – أم البواقي / الجزائر.

الأمر بتربية أمة وتغيير ما بها استجابة لسنة الله تعالى ﴿إِنَّ اللَّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾(١) إننا بلا ـ ريب ـ في حاجة إلى فكر من نوع مميز ، يتسع إلى أقصى ما يمكن أن يسعه فكر بشرى ، حتى يستوي بعد نضجه على غير ما اعتاد الناس أن يروا عليه مسالك التفكير وضروب القول وأفانين العمل والسلوك.

أحسب هذه التوطئة كافية ومناسبة لوضعنا في الإطار الذي نريد لمداخلتنا هذه أن تدور فيه . فهي تجتهد ـ مع استصحاب للفكر والخطاب الباديسي ـ لاستخلاص بعض خصائص التغيير الإسلامي في هذا الخطاب ـ وما أغناهما عدًّا وتميزًا ـ على اعتبار مثل هذا المستوى من التتبع بالدرس والكشف لا محيد عنه إذا رمنا الموضوعية والإحاطة والتعمق في فهم الجهاد الحضاري الذي خاضه ابن باديس [١٨٨٩ / ١٩٤٠] . ومن آزره ، تلك الفئة التى نفرت تأمر بمعروف النهضة وتنهي عن منكر التخلف.

أولاً : مبررات الدراسة :

أ ـ ١ـ إن مستوى دراسة الفكر في صورته التى يجسدها الخطاب ضروري؛ لما سبق تبيانه في التمهيد ، ولمقتضى الترتيب المنطقي الذي يحكم ترتيب الفكر ثم الممارسة في النطاق الاجتماعي والفردي .

٢ـ كما أنه ضروري؛ لأنه سيساعدنا على وضع خطواتنا الأولى على طريق عالم معرفي علمي هام ومفيد، وهو دراسة «تطور الأفكار» الذي يختار فيه الدارس الخلوص للأفكار بعد أن تبهت ـ أمام ناظريه ـ صورة الأشخاص الذين أنتجوها ، لا تقليلاً من قيمة الأشخاص ومكانتهم بالنسبة لأفكارهم، ولكن إبعادًا لهم عنها قدرًا يسيرًا باعتبار الدراسة ، وتركيز أنوار الفكر على دائرة «الأفكار»، فهذه المعرفة ـ إذن ـ موضوعها «التاريخي الفكري ، حيث يؤرخ للأفكار ،وليس للأحداث أو الأشخاص ، من وجهة تبدلاتها وتغيراتها وتطوراتها وتحولاتها ، الجزئية أو الكلية ، العرضية أو الجوهرية، وربط هذه الأفكار بعامل الزمن ، أي التحقيب الزمني والتاريخي للأفكار»(٢). سيلقى المتابع لهذه المداخلة أثرًا لهذه المعرفة فيها ، ولكننا لا ندعى ارتفاقًا لها

(١) الرعد : الآية ١٢ .

(٢) زكي الميلاد: «للمسألة الحضارية» (بيروت : المركز الثقافي العربي ، ط ١ ، ١٩٩٩) ص ٨٣ .

في سائرها .

٣ـ والضرورة الأخيرة ـ وهي الأهم قطعًا ـ هي موضع «العبرة» التي تتيحها «الفكرة» لمن يطلبها على سنة ﴿فَاعْتَبِرُوا يَاأُولِي الْأَبْصَارِ﴾ إذ من خصائص «الفكرة» الصحيحة الحية النافعة ، تحينها للوقت والإنسان والمنهج والوسيلة المناسبة؛ لمعاودة أداء دورها الحيوي النافع في الحياة .

إضافة للضرورات المذكورة، تُطْرَح الأسئلة الآتية ، لماذا انصرفتُ بهذه الدراسة لفكر وخطاب الإمام ابن باديس، حائمًا حوله، طارقًا أبوابه، مستنطقًا مكنوناته؛ كي استخلص منه خصائص التغيير الإسلامي لديه تحديدًا دون حركة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ؛ ألأنه رئيسها فحسب؟ ومقام الرئاسة كثيرًا ما يقارن الحظوة والهالة التي تنبعث أنوارها وبريقها، فتصرف لصاحبها الأنظار وتثبتها نحوه؟ أم لأن السبب كامن في السبق الزمني الذي بادر به الإمام في تحويل الإصلاح والتغيير ـ منطوقًا ومفهومًا وتنزيلاً على الواقع ـ من «جهد الفرد» إلى « جهد الجماعة» من دائرة الكلمات والتوجيهات المتناثرة هنا وهناك على ساحة التخلف والركود والغياب عن أي معنى حقيقي للحياة، إلى «التخطيط المحكم الواعي» و«المنهج الذكي الفاعل» في ربط تصوري مدهش لشتى أطراف ومجالات ساحة العمل والتغيير (ساحة الواقع الجزائري) ، وإتيانه من مداخله المناسبة؛ لنقض بنيانه في أجزائه المتهالكة ، وإحلال واقع بديل متماسك محلها ؟ كل سؤال من هذه الأسئلة يحوي إجابته، وبائتلاف الإجابات أحسبني قاربت الإقناع حول ما أنا مزمع تقديمه.

ب ـ ومع ذلك هناك أسباب ومبررات أخرى لاختيار الموضوع منها:

(١) الإجماع الذي حظيت به شخصية ابن باديس ، وقد عبر عن ذلك خير تعبير فضيلة الشيخ الشهيد العربي التبسي [١٨٩٢ ـ ١٩٥٦] في خطبة تأبين الإمام ، فقال :«لقد كان الشيخ ابن باديس الجزائر، فلتجتهد الجزائر اليوم أن تكون ابن باديس»[١] .

(٢) تميز ابن باديس من بين قادة الجمعية ، خطابًا ورؤية ومنهجًا ، «فقد كان بحق مثقفًا يعيش مأساة مجتمع

(١) عبد الله شريط: «معركة المفاهيم» (الجزائر : الشركة الوطنية للنشر والتوزيع : ١٩٨١ ، ٢) : ص ٨٨ .

وحضارته على طريقته الخاصة»[1] .

(٣) ثراء خطابه الذي لو قصرنا نظرنا عليه لهدانا إلى أن شخصيته «تجمع في طياتها جوانب بلغت من التنوع والغنى مبلغًا يجعل في قدرة الباحث - دومًا - أن يتطرق إلى دراستها من زاوية تحرر الفكر من الظروف العرضية النسبية»[2].

(٤) وضوح عناصر وخصائص منهج التغيير في خطابه لمن التمسها لهذه الغاية.

ثانيًا : تعريفات :

من المهم في هذا المدخل تعريف مصطلحيّ (الخطاب) و(التغيير) بما يحدد المعاني التي تناولنا بهما أو فيهما الموضوع .

أ - الخطاب : سوف نلتمس لتعريفه أقرب السبل التي تربطنا بمعالجة الموضوع على هذا المستوى .

فأيسر تعريف (للخطاب) هو التعريف الأصولي ؛ إنه « توجيه الكلام نحو مخاطب لإفهامه»[3].

وعليه ففي كل خطاب لابد من توافر طرفين: المخاطِب والمخاطَب ، أو بلغة الاتصال : المرسل والمتلقي ، وما العلاقة التي يريد الخطاب إحداثها بين الطرفين إلا أثره البارز من جهة ، وإحدى غاياته من جهة أخرى.

كما يمكن فهم الخطاب وتعريفه باعتباره يمثل «جملة من المنطوقات أو التشكلات الأدائية التي تنتظم في سلسلة معينة لتنتج - على نحو تاريخي - دلالة ما وتحقق أثرًا متعينًا ويخلق الخطاب تفاعلاً حواريًّا مع المجال الاجتماعي الذي يعد مهادًا لتلقي موضوعه . فيتجادل مع غيره من الخطابات ويشتبك مع وعي المخاطبين في محاولة لدفعهم إلى حقل قناعاته»[4].

جدير بنا أن نلتمس من هذا التعريف عناصر ومكونات الخطاب ومجال عمله، والأثر الذي يحدثه ، والغاية منه ، هذه العناصر هي : [الخطاب : منطوق (شفهي) أو مكتوب معد، يتصف بصفتي: الارتباط والانتظام، ذو دلالة أو دلالات ضمنية معينة - لابد له من حقل اجتماعي تعمل دلالته ضمنه، كل

(١) عمار الطالبي « ابن باديس حياته وآثاره» مقدمة مالك بن نبي: (دار اليقظة العربية : ط١، ١٣٨٨هـ - ١٩٦٨م) ،ج١، ص ١٤.
(٢) المرجع نفسه : ص ٩ .
(٣) د/ وهبه الزحيلي : « أصول الفقه» ، (دمشق ، دار الفكر ، ط ١ ، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م) ج١، ص ٣١ .
(٤) وليد منير : « النص القرآني من الجملة إلى العالم» ، (القاهرة ، للمعهد العالمي للفكر الإسلامي : ط١ ،١٤١٨هـ - ١٩٩٧م) ، ص ١٧ .

خطاب ينتج أثرًا متعينًا، فما لم يحدث أثره دل على قصور في المرسل أو الأداة، ويوصف الخطاب (بالنجاح) إذا تفاعل مع وعي المخاطب بما يجره إلى حقل قناعاته] .

ولهذا يتعين على أي خطاب يريد له صاحبه تحقيق الأثر الإيجابي أن يتوفر على مقومات الخطاب الناجح ، أهمها:

(١) الحجية : إذ لا دور لخطاب فاقد للحجة القوية والدليل المقنع والبرهان الجلي على المضمون الذي يحمله، «فالواقع أن هدف الخطاب في جميع مكوناته هو إقناع المستمع أو القارئ من خلال استخدام الحجة المنطقية المتماسكة، ومن خلال استخدام الأفكار.. المجمعة المنسقة ذات العلاقات الدلالية المتشابكة»[(١)] .

(٢) الشرعية لتجاوز عقبة شرعية الموروث واستقراره ، مع ملاحظة أن هذا التجاوز لا ينسحب على (القرآن والسنة) ؛ إذ لا شرعية لخطاب إلا بإقرارهما له.

(٣) البدائل التي يقدمها الخطاب الجديد لتجاوز فكرة الخوف من الفراغ أو المجهول؛ لأن الاكتفاء بالمقوّمين الأول والثاني سيقف بنا عند حدود (الإفراغ) دون اجتيازها إلى رحاب (الملأ)[(٢)].

ولا نرى أن نفرغ من مصطلح الخطاب دون التعرف على ما يعنيه «الخطاب الإسلامي»، وفي هذا الصدد يستوقفنا تعريف الأستاذ الطيب برغوث الذي يرى أنه يمثل «مجمل الفعاليات الاتصالية الإسلامية - من وسائل وأساليب ومناهج ومواقف - المجندة والمستخدمة في العمليات التغييرية المخططة أو العفوية ، الرسمية أو الشعبية، الفردية أو الجماعية ، الهادفة إلى نصرة الإسلام كمنهج ، وكتاريخ وكحضارة وكمستقبل .. والتمكين له في الواقع الإسلامي أولاً ، والواقع الإنساني ثانيا»[(٣)] .

رغم أننا نسجل على هذا التعريف ملاحظات كثيرة، إلا أننا سنكتفي هنا باثنتين، فمما يلاحظ له توسيع نطاق الخطاب الإسلامي ؛ ليشمل إلى جانب

---

(١) د/ مازن الواعر : « الاتجاهات اللسانية المعاصرة ودورها في الدراسات الأسلوبية» مجلة عالم الفكر ، الكويت ، الثاني والعشرون ، ع : ٣،٤ - ١٩٩٤ . ص١٧٦ .
(٢) مقدمة د/ طه جابر العلواني : لـ : وليد منير : المرجع السابق : ص ٨ - ٩ .
(٣) الطيب برغوث : « لـلخطاب الإسلامي المعاصر » ، (الجزائر ، دار الامتياز ، ط١ - ١٩٩٠) ، ص ١١ .

(الحقل الاجتماعي / الواقع الإسلامي) المجتمع الإنساني كله ، وهو ما ينسجم مع مضمون الرسالة التى يعبر عنها الخطاب الإسلامي، أي البعد العالمي فيه، فأينما حل هذا الخطاب فسيكون في حاجة ـ بالضرورة ـ لحقل اجتماعي تعمل دلالته فيه، فتتسع هذه الحقول الاجتماعية) سعة الواقع الإنساني العالمي (المخاطب) .

أما ما يلاحظ عليه فهو اعتباره (الوسيلة) و(الرسالة) ـ ضمن فعاليات الاتصال ـ شيئًا واحدًا . وأنا أميل إلى الفصل بينهما ؛ لأن الواقع كذلك ، فالوسيلة مشاع للاستعمال من طرف الخطاب الإسلامي وغيره من الخطابات. وكذلك حتى تبقى الوسيلة حيادية وجب اعتبار هذا الفصل .

ب ـ التغيير : إذا استقام لنا مفهوم الخطاب على نحو ما بينا يتضح أن غاية الخطاب إحداث الأثر ، وحصول التغيير، فما التغيير إذن؟

لاشك أن بحوث «التغيير» من أوفر البحوث في علم الاجتماع ، ويرد التعبير عنه إما بـ «التغيير / التغير الاجتماعي» وبـ «التغيير / التغير الثقافي» وسنكتفي بما نراه مناسبًا لتحديد مفهوم التغيير الذي يخدم موضوعنا ، فنسجل الملاحظات الآتية بين يدي تصنيف مرادنا بالتغيير وتعريفه في هذا البحث :

(١) ما تجمع عليه البحوث في علم الاجتماع من أن المجتمعات مهما بدت لنا راكدة بسيطة ، فإن التغيير يطالها على نحو ما ، « فالمجتمع كمجموعة معقدة من العلاقات الاجتماعية لا يبقى كما هو، إنه في حالة دائمة من الحركة والتعديل الذي يتم في طبيعته ومضمون وبناء الجماعات والنظم الاجتماعية ، وفي العلاقات بين الناس والجماعات والنظم خلال تتابع الزمن يكون ميدان الدراسة في التغير الاجتماعي ؛ ولذلك يجب أن نفكر في هذا التغير على أنه عملية اطرادية مستمرة»[(١)] .

(٢) نظرًا لأن أثر التغيير الذي يحدث في المجتمع – عميقًا كان ذلك الأثر أو سطحيًا – فهو في الحقيقة ليس سوى مظهر من مظاهر التغير الذي تلبسته ثقافة المجتمع ؛ لهذا تتحدد العلاقة بين «التغير الاجتماعي» و « التغير الثقافي» على أنها علاقة الجزء بالكل ، « فالتغير

(١) د/ محمد عاطف غيث :« التغير الاجتماعي والتخطيط» ، (مصر ، دار المعرفة الجامعية ، ١٩٨٧)، ص١١ ،١٢ .

الإجتماعي جزء من موضوع أوسع هو التغير الثقافي»[1] .

(٣) إن التغير الثقافي يؤثر بقوة وعمق في معظم جوانب المجتمع ، « فإذا حدث تغير إيديولوجي فإنه يؤثر في النواحي الفكرية والمذهبية والنظم السياسية والاقتصادية والتربوية والفكرية وما إليها»[2] .

(٤) أهم العوامل الفاعلة في إحداث التغير الثقافي ، وحركيته - والمرجعية دائمًا بحوث علم الاجتماع الثقافي - هي : [العلم - التكنولوجيا - الديمقراطية / الحرية السياسية - القومية - الثورة - العامل البيئي - الإيديولوجيا][3].

وجدير بالملاحظة أن تحديد مضامين هذه العوامل ، وضبط آليات، ومناهج فعاليتها في المجتمع الإسلامي سيضفي عليها طابع الخصوصية المجتمعية والحضارية ، دون إغفال العامل (العقيدي) و هو أهم وأقوى العوامل في المجتمع المسلم.

(٥) وبعد ، فقد أصبح من اليسير تصنيف «التغيير» الذي يدور حوله موضوع الدراسة ضمن « التغيير الثقافي» في جانبيه : العقيدي والفكري على وجه التحديد / والأصالة . وأحسب أن بمقدار وقوفنا عند هذا الخطاب الباديسي بمقدار ما يكشف لنا منهج التغيير عن ملامحه وخصائصه التصورية والفكرية ؛ باعتبار أن المسافة بين (الفكر) و (العمل / الممارسة) عند الإمام لا تكاد تذكر ؛ فهو من ذلك النوع من الرجال الذين يطابقون أفعالهم بأقوالهم؛ حتى لتكاد تقرأ فعله من قوله ، وقوله من فعله ولا عجب في ذلك من رجل يستنبط من قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا بَعْضَكُمْ لِبَعْضٍ فِتْنَةً أَتَصْبِرُونَ وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيرًا﴾[4] ما يأتي : «علمنا من هذه الآية وغيرها، أن الله تعالى يمتحن عباده ويختبرهم؛ ليظهر حقائقهم فلنقتد به تعالى في هذا، فنبني أمورنا على الامتحان والاختبار ، فلا نقرر علمًا ، ولا نصدر حكمًا إلا بعد ذلك ، وخصوصًا في معرفة الناس والحكم عليهم ، فالظواهر كثيرًا ما تخالف

---

(١) المرجع نفسه : ص ٢٥.

(٢) د. محمد السويدي ، « علم الاجتماع الثقافي» ، (تونس . الدار التونسية للنشر ، الجزائر ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، ط ١ - ١٩٩١ - ١٤١١هـ) ص ١١٠ .

(٣) انظر : المرجع نفسه : ص ١٢٠ - ١٢٥ .

(٤) الفرقان : الآية : ٢٠ .

البواطن، والتصنع والتكلف قلما يسلم منهما أحد، ولا يعصم من الخطأ من هذه المغلّطات كلها إلا الامتحان والاختبار، فاعتصم بهما »[(١)] .

(٦) أما المراد بالتغيير هنا فهو إحلال جديد يتوفر على مقومات صلاحيته محل قديم استنفد مبررات بقائه، سواء كانا (القديم والجديد) كليًّا أو جزئيًّا ، تبقى الإشارة إلى أن « خطاب التغيير في الإسلام له خصائصه وقواعده ومميزاته ، وهو خطاب يتجه إلى الأمة قاطبة لتحسن إلى نفسها وتحسن إلى غيرها، ويحذر خطاب التغيير الإسلامي من دعاوى الإصلاح والتغيير التى لا تلتزم بمنهجيته»[(٢)] .

من خصائص الخطاب الباديسي:

سأبتعد في تحليل هذه الخصائص وتقييمها عن الخوض في ناحية الممارسة ما وسعنى الأمر، إلا ما اقتضته الإشارة أو التوضيح الضروري، كما أنها ليست خصائص خطابه الوحيدة، فهي ـ لهذا ـ لا تأتي في الدراسة على سبيل الحصر، فمن خصائص الخطاب الباديسي التغييرى الإسلامي ـ إذن ـ دون التزام معيار في ترتيبها :

١ـ الروحية

٢ـ السلفية

٣ـ التواصل الحضاري

٤ـ التدرج

٥ـ خطاب الوحدة

٦ـ الإنسانية .

أولا : خاصية الروحية : ليس لخطاب تغيير ينتسب إلى الإسلام ما يفاخر به أنواع الخطاب الأخرى إن هو استغنى عن الاصطباغ بهذه الخاصية التى هي في حقيقتها جوهر الإسلام ، وضمان ديمومته على الزمان، وثباته على الأرض ، وحفه بالأشعة النورانية التى تجذب التائهين إليها، قال الله تعالى : ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لاَ شَرْقِيَّةٍ وَلاَ غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ

---

(١) عبد الحميد ابن باديس : «تفسير ابن باديس» ، جمع وإعداد ، د/توفيق محمد شاهين : محمد الصالح رمضان ، (بيروت ،دار الفكر: ط٣ ـ ١٣٩٩هـ ـ ١٩٧٩م) ص ٢٧١ .

(٢) د/ عبد الحميد النجار : « تجربة الإصلاح في حركة المهدي بن تومرت» ، (فيرجينا ـ الولايات المتحدة الأمريكية ـ للمعهد العالمي للفكر الإسلامي : ط ٢ ـ ١٤١٥هـ ـ ١٩٩٥م) ص ١٤ .

الأَمْثَالَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾[1] . لهذا يتقرر تعذر إضفاء صفة «الإسلامية» على أي خطاب أو مذهب من مذاهب التغيير يتجاوز الخاصية المذكورة .

بطلبنا لهذه الخاصية ضمن الخطاب الباديسي[2] أمكننا تحليلها إلى ما يأتي:

عناصر خاصية الروحية في الخطاب الباديسي :

هي [الإيمان / تقوى الله / صحة الاعتقاد/ الباطن أساس الظاهر / المواظبة على الطاعات / التفاعل مع الطاعات والعيش في ظلها، أنسًا وخضوعًا / سلامة الفطرة / اتباع القرآن / استواء الخلوة والجلوة / العبودية لله تعالى / الخوف والرجاء] .

قد لا تستوعب هذه العناصر كل مكونات بناء خاصية الروحية في الخطاب الباديسي، لكنها توفر للدارس أساسًا يقترب من اكتمال بنيانها في سياق التماسه ملامح وخصائص هذا الخطاب، ثم هي - بعد ذلك - تمثيل حي للحشد الروحي الذي كانت تروم دلالات الخطاب إعادة إحيائه واستنباته في الحقل الاجتماعي للتغيير. ولكي تزداد مساحة إدراكنا لها وضوحًا - نطلب من الخطاب ذاته- مدانا بدورها في إحداث التغيير؛ فمنها ما هو سبب للتربية والترقي من دركات السوء والشر إلى درجات الخير والصلاح، ومنها ما هو تزكية وطهارة ونماء للنفوس، فبها يمكن لأصول الخير، وتقتلع جذور الشر، وتقبر بواعثه.

إن تجلى الخطاب في هذه الخاصية إذا عبر عن تلك «المرحلة الروحية التى تؤدى إلى تغيير الفرد، إلى جانب أنها تؤدى إلى أول تغيير يمكن أن تتعرض له القيم الاجتماعية»[3] ، فإنها تعطى إمكان التغيير - كذلك - معنى الديمومة والصلاحية لتجاوز مفهوم « المرحلة الروحية» إلى حالة (الديمومة الروحية) وشرط تحقق ذلك بالمراجعة والتعهد والتذكير .

ثانيًا : خاصية السلفية : أثار مصطلح «السلفية» ولا يزال يثير جدلاً طويلاً لا يكاد ينتهى إلى قرار، سواء في

---

(١) النور :٣٥.

(٢) انظر : أصول الدعوة عند ابن باديس ، وزارة الشؤون الدينية - الجزائر البند رقم ١١ - تفسير ابن باديس (ص ٢٣٩) ،(ص ٣٥٩)، (ص ٤٨٢ - ٤٨٣) ، (ص ٥٠٨) .

(٣) مالك بن نبي : «وجهة العالم الإسلامي» : (بيروت : دار الفكر ، دون ذكر رقم ولا تاريخ الطبع) ، ص ١٢٦ - ١٢٧ .

دائرة تيارات ومذاهب التغيير الإسلامي، أو في نظرة التيارات غير الإسلامية لهذه التيارات على الإطلاق .

أ ـ ويمكن رصد المواقف الآتية تجاه مفهوم هذا المصطلح :

(١) السلفية صفة لاتجاه معين في حركات التغيير الإسلامي ، أبرز ممثليه (الوهابية ـ المهدية ـ السنوسية) ، وقد اختار الدكتور عبد المجيد النجار هذا الوصف فأطلقه عنوانًا على الحركات المذكورة فسمى مشروعها بـ (المشروع السلفي) من بين المشاريع الأخرى : (المشروع السلفي ـ المشروع التحرري ـ مشروع الإحياء الإيماني الشامل)(١) .

(٢) السلفية مسلك معين في الرجوع إلى ما كان عليه السلف الصالح في الاعتقاد وبعض فروع الفقه والسلوك.

(٣) السلفية صفة (سلبية) توصف بها كل دعوات الإحياء الإسلامي بلا استثناء على مدار الزمن الذي استغرقته هذه الدعوات ولا تزال .

(٤) السلفية واحدة من مجموعة صفات وخصائص حركات الإحياء والتجديد الإسلامي .

ب ـ فبأي هذه المفاهيم والمواقف يمكن أن نلحق خاصية (السلفية) في الخطاب الباديسي؟ وهل هي ذات صفة مفردة جامعة؟ أم يتأتى تفتيتها إلى جزئيات ومميزات؟ نتريث في الإجابة عن هذه الأسئلة ريثما نجتاز المراحل الآتية:

(١) التعريف المختار للمصطلح

(٢) عناصر ومكونات خاصية السلفية في الخطاب الباديسي طبعًا .

(٣) مستويات أثرها التغييري .

(١) **التعريف** : اخترنا تعريفًا مشتركًا عامًّا بين أشكال مفاهيم المصطلح (السلفية) داخل تشكيلات وحركات الإحياء الإسلامي .

فالسلفية «نسبة إلى السلف ، وهم الجيل الإسلامي الأول من الصحابة خاصة ، ومعناها الاقتداء بالسلف والالتزام بفهمهم للدين صافيًا من مصادره الأصلية : القرآن والحديث ، والرجوع عن كل ما عسى أن يطرأ من الابتداعات الطارئة بالزمن مخالفة لأصول الدين إلى ما كان عليه السلف من الدين »(٢) .

فلا تكاد تعثر على من يشذ عن فهم «السلفية» بما ورد به التعريف المذكور

---

(١) د/ عبد المجيد عمر النجار « مشاريع الإشهاد الحضاري ، ج٣» (بيروت ، دار الغرب الإسلامي ، ط١ ـ ١٩٩٩) .
(٢) المرجع نفسه : ص ٢٠ .

إلا من لا يعتد بشذوذ فهمه ـ إن وجد ـ من داخل تيارات الاتجاه الإسلامي ، فمنطلقاته جميعًا تنتسب إلى السلف مصدرًا واهتداء واقتداء ، « ورجال الإصلاح في الإسلام .. يدعون إلى السلفية ، أي إلى الاقتداء بـ (السلف الصالح) ، فالسلفية تحاول بدورها بعث الإسلام بالرجوع إلى المنابع الأولى»[1] .

(٢) عناصر خاصية السلفية في الخطاب الباديسي[2] :

تسمح لنا مكونات وعناصر خاصية السلفية كما تتجلى في خطاب الإمام بتصنيفها ضمن ما يمكن اعتباره تعبيرًا عن نوعين من المرجعية، مرجعية فكرية عقائدية ، ومرجعية سلوكية وعملية وتربوية تعليمية ودعوية.

(أ) المرجعية الفكرية : وتشتمل على المكونات الآتية :

[القرآن الكريم والسنة] .

(ب) المرجعية السلوكية والعملية والتربوية التعليمية والدعوية :

وتحتوى على العناصر الآتية :

[سلوك السلف الصالح / الدعوة لما كانوا عليه من اتباع / الاستدلال بأدلة القرآن والسنة / عودة للتفقه في القرآن والسنة] .

(٣) مستويات أثرها التغييري:

يمكننا أيضًا تصنيف الأثر التغييري للخطاب في هذه الخاصية إلى مستويات:

ـ مستوى روحي ذوقي :

ويتمثل في الآتي : [إذاقة المسلمين حلاوة القرآن والسنة / رسوخ الفتاوى والمواعظ من القلوب وأثرها في النفوس].

ـ مستوى فكرى تأملي علمي :

ويشمل : [تقريب المسلمين إلى دينهم / تعريفهم منزلته / ذكره الدائم / نيل العلم والحكمة من قريب / دينونة الأمة في بقائها للعقيدة / إنقاذ العالم بالقرآن الكريم] .

ـ مستوى سلوكي علمي :

ويشمل: [شفاء العقائد والأخلاق التى هي أساس الأعمال والمجتمع بالقرآن/ طلب الشفاء في غير القرآن يزيد المجتمع مرضًا / في الرجوع لما كان عليه السلف من معالجة الأدواء بمعالجة أسبابها] .

---

(١) د/ محمد العزيز الحبابي « الشخصانية الإسلامية» (مصر ،دار المعارف ، ١٩٦٩) (ص ١٢٣) .

(٢) انظر ابن باديس : التفسير : (ص ١٥٨-١٥٩) ، (ص ١٨٣ ـ ١٨٤ -١٨٧) ، (ص ٢٣٠) ، (ص ٣٠٩) ، (ص٥٢٦) ، (ص ٥٦٦) ـ آثار ابن باديس : الجزائر وزارة الشئون الدينية ، ج٣ (ص ١٥٥) ج ٤ (ص ٥٥ ـ ٥٦) ، (ص ٧٥ ـ ٧٦) - ج٥ (ص ٣٧) .

جـ ـ بعد هذه التقسيمات والاستعراضات نورد جملة من الملاحظات تحمل في طياتها الإجابة عن الأسئلة التى طرحناها سابقًا .

(١) يتكامل مفهوم السلفية ومضمونها في الخطاب الباديسي باجتماع عناصر خاصية السلفية مع مستويات أثرها التغييري .

(٢) من الظلال التى يلقيها الخطاب الباديسي على هذه الخاصية تميزها بالمميزات الآتية :

عصمة المرجعية الفكرية وقدسيتها ـ نموذجية ومثالية القدوة ـ حيوية واستمرارية القابلية للإمداد الدائم ـ القابلية للامتداد الأفقي (زمانا ومكانًا) وعموديًّا (في الفكر والنفس والذوق والسلوك والعمل) .

٣ـ السلفية عودة لنقطة الإنطلاق السليمة للطريق المستقيم.

٤ـ السلفية ـ بهذا المفهوم ـ تعد خاصية من خصائص الأمة الإسلامية في فترات نهوضها على طريق التحضر الإسلامي ، لا مجرد وصف يلحق باتجاه فكري عقائدى أو مذهب في التعرف على أحكام في فروع العبادات وبعض مظاهر السلوك ، ومسلك معين في فهم النصوص والإفتاء .

٥ـ فهي تمدنا ـ إلى جانب نزعة الرجوع إلى منهج السلف الصالح، فهمًا للدين والتزامًا بالتأسي والاقتداء ـ ببعض وسائل وأشكال التطبيق الجارية في الحياة، الأمر الذي يدعونا للتعقيب على ما ذهب إليه الدكتور النجار في معرض استنتاجه من التعريف السابق الذي أوردناه له بما يردّ به على الذين يوجهون السلفية وجهة خاطئة ، فيقول: « ومن البين أن السلفية بهذا المعنى [الوارد في التعريف] تتعلق بفهم الدين في بعده العقدي خاصة ، ولا تتعلق بالشكل التطبيقي الذي تجرى عليه الحياة في وسائل تنفيذ التدين كما يريد البعض أن يفسروا به السلفية جهلاً أو تشهيرًا»(١) .

حقًّا إنها لا تعطينا كل أشكال التطبيق ، ولا تتيح لنا كل وسائل تنفيذ التدين ؛ لأنها خاصية ضمن منظومة خطاب تشكل منهجًا ، لكنها من المؤكد ـ كما يتبين لنا من تحليل ورودها في الخطاب الباديسي ـ لا تقصر عن إمدادنا على الأقل بروح تلك الوسائل .

(١) د/ النجار ، مشاريع الإشهاد الحضاري ، المرجع السابق (ص ٢٠) .

ولعلى ألتمس في التوضيح الذي أورده الدكتور النجار عن الدكتور محمد فتحي عثمان – وهو ما تنسجم معه الملحوظة (د) السابقة – سندًا فيما أقول، « .. فالدعوة إلى السلفية دعوة متجددة دومًا ، وهي على ذلك دعوة ملائمة لعصرنا ولكل عصر ؛ لأنها تربط المؤمنين بالينابيع الصافية ، وتسقط عنهم رواسب القرون والأجيال من ابتداع البشر ، وتعيدهم إلى كتاب الله المحكم المبين وسنة رسوله البيضاء النقية»[1] .

(٦) أما الرأى الذي يعتقد صاحبه أنه يدافع عن خصوصية نزعة (السلفية) ومفهومها في بلاد المغرب العربي ، واختلافها في ذلك عما هو مطروح في الشرق العربي ؛ فيفسر الرجوع إلى سيرة السلف الصالح باستلهام معنويات الفترات الزاهرة من تاريخنا العربي الإسلامي ، واستعادة الخلفية النضالية التي سادت تلك السيرة ، وأن مضمون رسالتها كان ليبراليًا تحديثيًا تمامًا[2] . فهو اتجاه ورأى يحجم من سعة مفهوم السلفية ، فالاستلهام حاصل لا محالة، لكن اتخاذ السلف مرجعية ـ على النحو الذي مضى بيانه ـ ليس فحسب في (المعنويات) ـ هذه اللفظة الفضفاضة ـ ولكن أيضًا في المنهج والمنطلق ومعالم الطريق .

أما نسبة مضمون رسالتها إلى (الليبرالية) و (التحديث) فتلك أزمة المصطلح ، التي لا مخرج لنا منها إلا بالإبداع لمعجمنا المصطلحي في شتى المعارف والمجالات ؛ « فالقاعدة الأساسية لعلاج هذا الخلل ألا نترجم على الإطلاق ، وإنما ننظر للظاهرة ذاتها.. ندرس المصطلح الغربي في سياقه الأصيل دراسة جيدة ونعرف مدلولاته حق المعرفة ، ثم نحاول توليد مصطلحات من داخل المعجم العربي .. إننا سنولد أو نصك مصطلحًا يصف ما نرى نحن ، ويفسره من وجهة نظرنا»[3] .

ثالثًا : خاصية التواصل الحضاري :

أ ـ يستعمل الخطاب الإسلامي المعاصر تعبيرات ومصطلحات مختلفة

(١) المرجع نفسه ، (ص ٢٠) .

(٢) انظر ، د.محمد عابد الجابري « إشكاليات الفكر العربي المعاصر » (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط١ ، ١٩٨٩) ، ص ١٠٨ .

(٣) د. عبد الوهاب المسيري «إشكالية التحيز » ، « فرجينيا ، و. م. أ ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي ، ط١ ـ ١٤١٥هـ ـ ١٩٩٥م)، ج١ ص ١٨٤.

(التلاقح الحضاري) و(التفاعل الحضاري) و(التواصل الحضاري) ؛ دلالة على استفادة المسلمين من الغرب بجني ما في مدنيته من خير ، وطرح ما فيها من شر ، مع شعورهم بما يمثله هذا (التلاقح أو التفاعل أو التواصل الحضاري) من كونه سنة مطردة في علاقات الحضارات الكبرى ببعضها ، «فالتقاء الحضارات - وهو معلم من معالم التاريخ الحضاري للإنسانية - وتفاعل هذه الحضارات عندما تلتقي ، هو قدر لا سبيل إلى مغالبته أو تجنبه»(١).

ولقد تفاوتت التقديرات في هذا الخطاب، لما تحتمله مساحات هذا الأخذ والطرح من سعة أو ضيق . فضلاً عن تباين بينهم في تعمق الظاهرة وسبر أغوارها والتماس قوانينها، بل نقول: وتحويلها إلى معرفة وعلم، على المسلمين المعاصرين التأسيس لمنهجه واكتشاف موضوعاته، وقد بدأ تجسيد ذلك في مشروعات المعهد العالمي للفكر الإسلامي وإسلامية المعرفة ، وغني عن التذكير ما لطبيعة كل مرحلة من المراحل التي تفاعل معها الخطاب الإسلامي من أثر سببي في التباين المنوه به سابقًا . ولكن ما لا خلاف ولا تباين فيه ضمن هذا الخطاب أن لهذا التفاعل والتواصل الحضاري وجهين : التواصل الإيجابي - التواصل السلبي .

وفي مضمار هذا التقسيم نستعرض خاصية (التواصل الحضاري) في الخطاب الباديسي(٢) :

(١) التواصل الإيجابي : ويشمل [الأمة الحية التي تتفاعل مع عصرها وتأخذ من حضارته ما يناسب شكل بنائها الحضاري المستقل/ الاطلاع على آداب الغرب في لغاتها / استفادة المسلم من العصر في الفكر والسلوك / طلب العلم بكل لسان ومن كل أحد/ سريان روح الوطنية في الشرق من آثار الاتصال الحضاري مع الغرب الذي بلغت فيه أوجها / من كمال الأمة الاستفادة من تراث الإنسانية المشترك في العلوم والفنون/ نقبل ونطرح من أخلاق الأمم/ الوسط العدل مذهبنا / لسنا من الجامدين ولا مع المتفرنجين / تعاون الإنسانية في خدمة العلم والمدنية / معرفة

---

(١) د/ محمد عمارة ، « الغزو الفكري» ، (طرابلس - ليبيا - جمعية الدعوة الإسلامية العالمية ، ط ٣ - ١٩٩٠) ص ٢١١ .

(٢) انظر : ابن باديس : التفسير ، (ص ٢٧٠ - ٢٧١) - آثار ابن باديس : ج٣، (ص ٩) ، (ص٨٩) - ج٤ ، (ص ٤٤) ، (ص ١٤١) ، (ص ١٤١ - ١٤٢) - ج٥ (ص ٥١) ، (ص ١٥١) ، (ص ١٧٥) .

الغرب من الداخل واستثمار مدنيته بواسطة تعلم لغاته ، التى تعد مقياسًا للتخلف أو اللحاق بالركب / سعادة البشرية بإنصاف الحضارات بعضها بعضًا / الاقتداء بالغرب في أسس مدنيته (العمل المثمر ـ العمل المستمر ، النظام الشامل ، التهذيب العام، حرية التفكير والقول والعمل) تبنى شعارات : الحرية، الأخوة ، المساواة ؛ لأن أصولها شيدها الإسلام] .

(٢) **التواصل السلبي** : [الافتتان بالغربيين في كل شيء حتى معايبهم / فتنة حالنا للغربيين عن الإسلام (وهما حالتان يمكن تسميتهما بالفتنة المتبادلة)/ التعصب مانع للتواصل] .

(٣) **أثرها التغييري** : التفوق والبروز والتأثير في الواقع / اكتساب مظهر وصفة «العصرية» في الفكر والعمل والذوق / دفع خطر الاندثار بسبب التوحش / استيقاظ الشعور الوطنى / محافظة الأمة على حسن ما عندها والاستفادة من حسن غيرها / الوسطية].

ب ـ ملاحظات واستنتاجات:

(١) يمثل هذا الخطاب في مجمله وتفصيله ـ على السواء معالم ورءوس موضوعات تصلح للاهتداء بها في تقصى تفاصيل موضوع (التواصل الحضاري) من حيث رسم مناهج التواصل مع الغرب وحضارته ، وأصولها وأدواتها المعرفية ووسائلها المناسبة؛ إذ «نحن بحاجة إلى دراسات على درجة كبيرة من العمق لفكرها [الحضارة الغربية] الفلسفي ، ولنظرياتها العلمية ، ونظمها القانونية والحقوقية ، وأنساقها الأخلاقية والاجتماعية»[(١)] .

ولم يكن ـ بداهة ـ مطلوب شيئًا من ذلك كله أن يحققه لنا الخطاب الباديسي، بسبب مقتضى المرحلة ؛ وهمّ الانشغال ، وجسامة الخطب الذي آل إليه وضع هذا الشعب آنئذ ؛ مما لا يتيح للذهن الانصراف للتفكير فيه، فضلاً عن مباشرته . فالمسئولية تقع على الأجيال اللاحقة .

(٢) يمثل الخطاب الباديسي الصياغة النموذجية لتفاعل الأصالة مع المعاصرة ، بما يحفظ على الأمة خصوصيتها وذاتيتها دون حرمانها من مكتسبات العصر

---

(١) زكي الميلاد ـ تركي على الربيعو ، « الإسلام والغرب ، الحاضر والمستقبل» ، (دمشق ، بيروت ، دار الفكر : ط ١ ـ ١٤١٨هـ ـ ١٩٩٨م) ص ٤١.

ومعارفه ، نزولاً عند قانون (المشترك الإنساني) و(الخصوصية الحضارية).

تأمل في هذه النقطة قوله : « إنما ينفع المجتمع الإنساني ويؤثر في سيره من كان من الشعوب قد شعر بنفسه فنظر إلى ماضيه وحاله ومستقبله ؛ فأخذ الأصول الثابتة من الماضي ، وأصلح شأنه في الحال ، ومد يده لبناء المستقبل؛ يتناول من زمنه وأمم عصره ما يصلح لبنائه، معرضًا عما لا حاجة له به، أو ما لا يناسب شكل بنائه الذي وضعه على مقتضى ذوقه ومصلحته»[1] .

(٣) حمل هذا الخطاب الدعوة إلى (تعارف الحضارات) وهو مفهوم يرجي بلوغه إثر التعمق في (حوار الحضارات) أي يمثل مرحلة متقدمة في هذا الحوار ، «فيستتبع معه مفاهيم الانفتاح والتواصل والسلام ومد الجسور ، وعدم الانغلاق والقطيعة والكراهية ، التي هي شرائط التعارف من جهة تحققه ، وهناك ما يترتب عليه ، من جهة المعطيات والمنافع. وهنا تبرز مفاهيم التعاون والترابط والتبادل»[2] وهي معان ورد كثير منها ـ كما نلاحظ ـ في الخطاب الباديسي ؛ مما يؤهله ليكون من رواد هذا الميدان ومؤسسي الدعوة إليه.

(٤) إن التوقف بهذه المعالم والوصايا والحكم في خاصية التواصل الحضاري عند الحدود التي ورد بها خطاب ابن باديس ، قد يكون مدعاة للانفلات بها إلى غير مقصده منها ، فلئن جاءت لتتنزل على واقع معين في سياق رؤية إسلامية عامة ، وروح إسلامية سمحة صادقة ، فقد تتناولها أيدي التفلت والجنوح صوب التغريب ، فتجتثها من أرضها الحضارية ملوحة بها مخادعة باسم العصرنة في الفكر والسلوك واللسان .

والعاصم من هذا المنزلق والتبديل، التأصيل الإسلامي ـ كما قلنا ـ للتعامل المنهجي العلمي مع الغرب وحضارته ، موازاة مع الإحياء والتجديد والاجتهاد من داخل موروثنا الحضاري .

رابعًا : خاصية التدرج:

أ ـ لقد أسس القرآن الكريم ومسار الدعوة على عهد حاملها ومبلغها الأول محمد بن عبد الله ﷺ لهذه الخاصية؛ فلولاها لوجد كثير من الناس صعوبة في إدراك وفهم الحكمة من نزول القرآن الكريم منجمًا ، والفصل في الأمر

(١) ابن باديس ، الآثار ، منشورات وزارة الشئون الدينية ، الجزائر ، ج٣ ص ٩ .

(٢) زكي الميلاد ، المسألة الحضارية ، ص ٧٧ .

الواحد على تدرج في بعض الأحكام . فمن رحمة الله تعالى أن جعل رسالته الخاتمة للبشر متسمة - في التشريع - بهذه الخاصيـة ؛ لتكون ملاذًا للدعاة والمصلحين والمجددين ، يباشرون تغيير واقعهم وفقًا لمقتضاها ، ولهذا كان «التزام سياسة المرحلية والتدرج في تغيير مجتمع ما من وضع سيء إلى وضع أفضل شرط ضروري لنجاح عملية التغيير . وأن الاستعجال في تسوية الأوضاع الشاذة التي يعاني منها المجتمع، ستقود حتمًا إلى الخيبة والخسران»[1] .

ب - ونود أن نسجل بين يدي الحديث عن هذه الخاصية في خطاب الإمام ابن باديس - رحمه الله تعالى - ملاحظة مفادها أن التماسها في منهجه العملي التطبيقي أيسر من طلبها في خطابه ، مما عسر من مهمتي في تقسيمها على النحو الذي انتهجته بالنسبة لرصيفاتها من خصائص خطابه؛ لهذا اخترنا أن نورد ما استخلصناه منه في نقاط، على أن نتعقبها بما نراه مناسبًا من نصوص متفرقة توحي بسريان هذا البعد في مضمونها وغاياتها .

(١) لقد ورد لفظ (التدرج) في الخطاب الباديسي حينًا، وهو ينصح بنشر العلم والعقيدة الصحيحة ، فيحصل بذلك الإقلاع عن الضلال والفساد ، قال : « فليحذر قراؤنا من أن يتوجهوا بشيء من دعائهم لغير الله، وليحذروا غيرهم منه . ولينشروا هذه الحقائق بين إخوانهم المسلمين بما استطاعوا عسى أن ينتبه الغافل ، ويتعلم الجاهل ، ويقلع الضالون عن ضلالهم ، ولو بطريق التدريج ، وبذلك يكون قراؤنا قد أدوا أمانة العلم ، وقاموا بفريضة النصح وخدموا الإسلام والمسلمين»[2] .

(٢) كما يرد بصدد الاستبشار بما بدأت تلوح به بوادر يقظة الأمة الإسلامية ؛ قال: « إن المطلع على أحوال الأمم الإسلامية يعلم أنها قد شعرت بالداء ، وأحست بالعذاب ، وأخذت في العلاج، وإن ذلك -وإن كان يبدو اليوم قليلاً- لكنه بما يحوطه من عناية الله ، ومايبذل فيه من جهود المصلحين-سيكون بإذن الله كثيرًا»[3].

(١) د/ محمد زرمان ، « من معالم التغيير الحضاري عند ابن باديس » (مجلة الموافقات - مركز الموافقات للدراسات والأبحاث العلمية ، المعهد الوطني العالي لأصول الدين - الجزائر : العدد ٦ - ١٤١٨ - ١٤١٩ - ١٩٩٧ - ١٩٩٨) ص ٤٧١ .
(٢) ابن باديس ، التفسير : (ص ١٨٣ - ١٨٤) .
(٣) المرجع نفسه : (ص ١٩٧) .

فحصول هذا التماثل للشفاء وما يؤمل منه من مزيد يحصل - يقينًا بإذن الله تعالى - على التدريج.

(٣) ويختار التدرج مسلكًا في توجيه التربية والإرشاد ممن يباشرهما ، فيقول: « هكذا على المرء أن يبدأ في الإرشاد والهداية بأقرب الناس إليه ، ثم مَن بعدهم على التدرج »[١] .

جـ - وضوح خاصية التدرج في هذه النصوص ، يغرينا بالتماسها في مواطن أخرى ، من منهج وخطاب التغيير الباديسي . لعل من أهم هذه المواطن ما يقع عليه الباحث -وهو كثير - في خطاب الإمام من لغة وعبارات الولاء لفرنسا، والارتباط بها ، وتمجيد بعض مواقفها ، ومبادئ ثورتها ، وذكر أفضالها على الجزائر ، والشمال الإفريقي ، وما في معناها . ففهم هذا الخطاب على وجهه الصحيح لا يمكن أن يتم - في تقديرنا - إلا عبر مدخلين يميزان رؤية الإمام البعيدة المدى في التغيير .

المدخل الأول :هو خاصية التدرج؛ إذ « لم يكن القيام بأي عمل في النظام السياسي أو الاجتماعي ممكنًا قبل تحرير الضمائر ، وكل مذهب الإصلاح الجزائرى الذي تجده في ابن باديس كان لابد أن يصدر عن هذه الضرورة أو عن هذه المقتضيات»[٢]

أما المدخل الثاني : فيتمثل في نظرة الإمام إلى الاستعمار - كما أميل للاعتقاد - على أنه حدث عارض؛ فلابد أن يأتي اليوم الذي يزول فيه هذا الحدث العارض) ، وبعد ذلك في ظل الوضع الجديد تكون الحاجة ماسة لبناء رؤية إسلامية حضارية لعلاقات الإسلام والمسلمين ودولتهم بالغرب صاحب الدورة الحضارية الغالبة .

إن الركون لهذا التفسير يسمح لنا بوضع خطاب الإمام في إطاره المناسب. كما يكشف لنا عن ملمح من ملامح عبقرية هذا الرجل الرباني الفذ ، بخلاف ما لو حصرنا النظر للمسألة في زاوية سياسية ضيقة لم يرض الإمام أن يحصر نفسه فيها ، فسنظلمه حتمًا لو جردناه من شخصية العالم المثقف ، وأثبتنا له - فحسب - شخصية الرجل السياسي في أضيق نطاق .

والأدلة على ما ذهبنا إليه مما يستخلص من خطابه كثيرة ، منها قوله: « إن الأمة الجزائرية ضعيفة ومتأخرة،

(١) المرجع نفسه : (ص ٤٩٢) .
(٢) مالك بن نبي : مقدمة آثار بن باديس ، جمع عمار الطالبي ، المرجع السابق ص ١١ .

فترى من ضرورتها الحيوية أن تكون في كنف أمة قوية عادلة متمدنة لترقيها في سلم المدنية والعمران ، وترى هذا في فرنسا التي ربطتها بها روابط المصلحة والوداد ، فنحن نخدم للتفاهم بين الأمتين »[1] فينبغي الانتباه إلى لغة الخطاب في قوله: (الأمة الجزائرية) مقابل قوله: (أمة قوية [فرنسا]) وقوله: (ربطتها بها روابط المصلحة والوداد) ، فكلها تشي بظرفية المرحلة والوضع (الظاهرة الاستعمارية) .

والحقيقة أن الاسترسال مع النصوص وخطاباتها تكشف عن مواطن كثيرة للاعتبار من قصد التدرج في منهج التغيير الباديسي .

خامسًا : خاصية خطاب الوحدة :

تطلعنا هذه الخاصية على تمركز فكرة «الوحدة» في موقعها المناسب من الساحة الممتدة للخطاب الباديسي ، فتتجلي من خلاله في سرابيل شتى، تنم عن تنوع الضرورة والتكامل ؛ فتخاطبنا طورًا في صيغة عقائدية ، وطورًا في صيغة أخلاقية ، وطورا آخر في صيغة شعورية ، دون أن تقصر عن الظهور في صبغات اجتماعية وسياسية . وهو ما ينسجم مع الوظيفة التغييرية التي نذر لها الإمام وجمعية العلماء المسلمين الجزائريين جهودهم ، فاستحق خطابهم الوصف بأنه « .. قد وصل أفقيًا وعموديًا إلى مختلف الطبقات الاجتماعية أينما كانت»[2] ؛ ذلك أن الخطاب المستعمل لم يكن « الخطاب السياسي الذي لا يفهمه كل الناس ، ولا الخطاب المادي الذي لا يهم كل الفئات ، وإنما .. الخطاب العقلي والروحي (الدين ـ اللغة ـ التاريخ ـ التعليم) الذي لا يستغني عنه أحد في المجتمع »[3] ، فكان له بذلك أن يوحد « البلاد فكريًا وروحيًا بعد أن مزقها الاستعمار شر ممزق»[4] .

أ ـ مكونات عناصر خطاب الوحدة[5]:

بعد استخلاصنا لهذه المكونات والعناصر من الخطاب الباديسي بإن لنا من الملائم

(١) ابن باديس : الآثار : ج٥ ص ١٧٤ .
(٢) د. أبو القاسم سعد الله : « أفكار جامحة» (المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر : ١٩٨٨) ص ٤٨ .
(٣) المرجع نفسه : ص ٤٨ .
(٤) المرجع نفسه: ص ٤٨.
(٥) انظر: ابن باديس :« تفسير ابن باديس» : (ص ٥٥٩ ـ ٥٦٠) ، (ص ٦٣٦) ـ ابن باديس «آثار الإمام» : ج٣ : (ص ٢٤٣) ـ ج٤: (ص ١١٢ ـ ١١٣) ، (ص ١٥٨) ، (ص ١٥٩) ، (ص ١٩٨) - ج٥ : (ص ٤١) ، (ص ٧٨) ، (ص ٨١ ـ ٨٢) ، (٨٨)، (ص ١٥٠-١٥٥) ، (ص ١٧٣) ، (ص٣٣٣ ـ ٣٣٤) ، (ص٣٣٨) ، (ص ٣٤٤) ، (ص ٣٥١) ، (ص ٤٥٢ـ ٤٥٣) ،.(ص ٤٥٩) ـ ج٦: (ص ٧٢)، (ص ١٠٠) ، (ص١٣٤)، (ص ٢٣٢) .

تصنيفها إلى أسباب ومظاهر ودوائر .

(١) أسباب (عوامل) الوحدة:

يمكن رصدها ـ كما ورد بها الخطاب الباديسي ـ وفقًا للتصنيف الآتي:

أسباب وعوامل تنظيمية :

وتحوى : [أن تكون للمسلمين جماعة منظمة تفكر وتدبر] .

أسباب / أدوات الوحدة :

تشتمل على [معالجة الأمة بالكتاب والسنة وهدى السلف الصالح/ استوحاء الأمة لإسلامها وتاريخها وقلبها/ الاعتماد على الله ثم الاعتماد على النفس/ لا تكونوا كذوي فكرة يريدون تنفيذها، كونوا كدعاة للخير يحبون لغيرهم ما يحبون لأنفسهم/ المجادلة لبيان الحق] .

أسباب / مؤيدات :

وتتضمن : مؤيدات شعورية : تشتمل على : [الأخوة المشفقة/ انطواء القلب علي الحب والحنان والنصح والإخلاص/ الشعور في المجادلة بأن الراد والمردود عليه أخوان يريد كل منهما أن يهدى أخاه إلى ما يراه خيرًا ويصرفه عما يراه شرًا/ حفظ القلوب غير متصدعة بداء الفرقة/ القتال المعدود من أكبر المحرمات والمهلكات/ إذا لم يكن الاتحاد بالوازع الديني فليكن بوازع الألم والبؤس المشترك] .

مؤيدات عملية :

وتتضمن [القيام بالمقدسات والصلابة في الدين / الاقتداء بالأنبياء في التجاوز وطلب المغفرة من الله تعالى للمخالف / تجنب أساليب الشتم والإقذاع / سلوك طريقة القرآن في المجادلة ببيان قول الخصم دون تعرض لشخصه مع إقامة الحجة التى ترده عليه مع حسن السلوك والقصد في الوصول إلى الحقيقة / تناسي الخلاف المفرق / النهوض لجلب المصلحة ولدفع المضرة / التآزر في العمل عن فكر وعزيمة / تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة واستعمالها في مصلحة عامة] .

(٢) دوائر الوحدة[1] :

جاءت هذه الدوائر كما هو متوقع في خطابه على الترتيب الآتي :

ـ الدائرة الخاصة وتمثلها (جمعية العلماء المسلمين الجزائريين) .

ـ الدائرة الوطنية وتمثلها (الجزائر).

ـ الدائرة الإقليمية وتمثلها (بلاد

---

(١) انظر تكامل هذه الدوائر في مقاله الجامع : (لمن أعيش) : آثار الإمام ، ج ٤: (ص ١٠٩ - ١١٣) .

المغرب الإسلامي) .

ـ الدائرة القومية وتمثلها (العروبة) .

ـ الدائرة الإسلامية وتمثلها (البلاد الإسلامية والتواجد الإسلامي على إطلاقه) .

ـ الدائرة الإنسانية.

ب ـ الأثر التغييري لخاصية خطاب الوحدة :

تمثله العناصر الآتية : [نهضة المسلمين الإيمانية / المحافظة على الاجتماع والوحدة أصل لازم للإيمان وحفظ عمود الإسلام / التوحيد والاتحاد أصل السعادتين في الدنيا والآخرة / في نبذ الفرقة ظهور المسلمين بمظهر يليق بشرف دينهم وكرم عنصرهم والنهوض نهضة تحلهم محلهم اللائق بهم] .

ماذا ـ بعد ـ يمكننا استخلاصه وملاحظته على الخطاب الباديسي، ونحن بصدد خاصية مركزية ـ كما قلنا ـ من خصائص خطاب التغيير الإسلامي الباديسي ؟ أهي محض أمنيات وعواطف تتوق إلى المثال؟ أم هي مجرد فكرة لا تستند إلى تصور فلسفي ودليل عملي ؟ وما هي المرجعية الأولى والأساس لها؟ وما مقدار أثر الواقع بأحداثه الظاهرة والخفية في تكوينها وارتسام حلولها؟ وبإجمال هل هي كافية للبلوغ بها إلى بعض غاياتها على الأقل فيما هو متاح للإمام آنذاك؟

الحقيقة أن لا أحد يملك الإنكار على من يتصدون لممارسة التغيير حقهم في التخيل أو التطلع العاطفي بكل ما له صلة بما وطّنوا عليه أنفسهم من أسباب وأهداف ووسائل وأساليب التغيير ، فهذا حقهم الذي يستوون في قدر منه مع غيرهم ، ثم يزيدون عليهم بما لهم من المؤهلات ومواصفات الخاصة من الناس وذوي الرأى والكفاية المتميزة منهم . فللخيال والعواطف ـ إذن ـ حظ طيب في الكثير من إنجازات العلماء والمفكرين والساسة ؛ لهذا «يمكن القول : إن التمنيات الإنسانية تسهم بشكل ملموس في شحذ التغيير الاجتماعي . وعندما تكون تلك التمنيات متواضعة ، فإن السلبية تسود»(١).

لقد دلّ الخطاب الباديسي على سمو وطموح عاليين في أمنياته التغييرية ، وليس أدل على ذلك من قوله :« إنني أعاهدكم على أنني أقضي بياضي على

(١) هربرت أ. شيللر : « المتلاعبون بالعقول » ، ترجمة : عبد السلام رضوان ، (الكويت : عالم المعرفة : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب : العدد : ٢٤٣ ، ط٢ : ذو القعدة ١٤١٩هـ ـمارس / آذار ١٩٩٩م) ص ٢٣ .

العربية والإسلام كما قضيت سوادي عليهما ، وإنهما لواجبات .. وإني سأقصر حياتي على الإسلام والقرآن ولغة الإسلام والقرآن، هذا عهدى لكم. وأطلب منكم شيئًا واحدًا وهو أن تموتوا على الإسلام والقرآن ولغة الإسلام والقرآن»[1] .

أما المثال الذي يتوق للأمة بلوغه ، فلم يكن من قبيل إيجاد ما لم يوجد ، بل هو في أدنى ما انتهى إليه من صور في التاريخ الإسلامي القريب ، الخلافة العثمانية في أخريات أيامها ، فلم يكن بينه وبينها إلا سنوات قلائل ، فجع فيها كفجيعة أي مسلم . فالتطلع إلى المثال هنا يغدو أمرًا مشروعًا لا تثريب على صاحبه ، بل ينبغي أن يكون أحد مراكز القوة في خطابه التغييري .

جـ ـ أما ما أعد للفكرة من تصور فلا يخرج في مجمله عما أشرنا إليه سابقًا من كونها مجموعة من الأفكار والتوجيهات فيما ينبغي عمله لتحقيق الوحدة . فلا نكاد نعثر على برنامج معد مخطط ، بيّن الأهداف مرسوم الوسائل والأساليب ، فضلاً عن تفاصيل مخططة حسب مقتضيات كل مرحلة .

فعلى الرغم من أن فكرة « التخطيط» لم تكن غائبة من خطاب ابن باديس ، وكذلك ممارسة للتغيير إلا أنها لم ترتق ـ فيما يبدو ـ إلى منهج يحكم التطور والترقي بفكرة الوحدة من مدرج إلى مدرج أرقي .

وإذا سمح الباحث لنفسه بمقدار من التوسع في هذا المقام من البحث عن بعض الأسباب التى يقدر أنها كانت وراء غياب مثل هذا التصور الفلسفي والتخطيط العملي ، فسيجد من بينها أن الميدان الذى وطن الإمام نفسه للتغيير فيه ـ خطابًا وممارسة ـ هو الدعوة إلى ا لله تعالي العامة وفي ميدان التربية والتعليم ، واستعمال الصحافة (وسيلة الإعلام الحديثة المتاحة آنئذ) ؛ فنعثر في هذه وفي تلك على ما يدل على شيء من وضوح التخطيط ورسم المعالم لفلسفة للتغيير ، كقوله: « ومضينا على ما رسمنا من خطة، وصمدنا إلى ما قصدنا من غاية ، وقضيناها عشر سنوات في الدرس لتكوين نشء علمى لم نخلط به غيره من عمل آخر ، فلما كملت العشر وظهرت ـ بحمد الله ـ نتيجتها ، رأينا واجبا علينا أن نقوم بالدعوة العامة إلى الإسلام

---

(١) ابن باديس : آثار الإمام : ج٦: (ص ٣٦٦ - ٣٦٧) .

الخالص ، والعلم الصحيح إلى الكتاب والسنة وهدى السلف الصالح سلف الأمة ، وطرح البدع والضلالات ومفاسد العادات»[(1)] ، وكقوله : « إن الجمعية قد جرت على سنة الله في تطور الكائنات ، وقد كان من أطوارها طور للتمهيد ، وطور لإزالة الأنقاض ، وهي الآن في طورها الثالث، وهو طور البناء والتشييد ، ولكل طور من هذه الأطوار حكمه وحكمته، وظروفه وملابساته، وأسبابه ومقتضياته»[(٢)]. أوقوله: « لذلك يجب علينا وعليكم ـ أيها الإخوان الكرام . [كتاب جريدة البصائر] ـ أن نسير بالجريدة فيما يكتب فيها على خطة تتفق مع الطور الحاضر للجمعية وهو طور البناء والتشييد ، معتقدين أن حركة الإصلاح هي حركة فرغ من وسائلها وإعداد أذهان العامة والخاصة لقبولها ، ولم يبق إلا الإشغال بالمقاصد العملية، وأهمها توجيه الجهود كلها إلى بيان الحقائق العلمية والدينية بالدروس والمحاضرات والكتابة»[(٣)] .

لهذا جاء تقديره ـ كما يبدو ـ أن الوحدة المنشودة إن هي إلا أثر لوسيلتي: التربية والتعليم من جهة ، والدعوة العامة والصحافة من جهة ثانية. وبالتالي فالتخطيط السليم للسير بهما في سبل مذللة سيمهد السبيل للوحدة . كما أعتقد أن هذا التفسير يسمح لنا كذلك بالقول : إن الإمام كان يدرك كون أسباب الوحدة لا يمتلكها طرف واحد مهما بلغ، سواء كان داخل الجماعة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين) أو داخل (الأمة الجزائرية) وهو التعبير الذي كان يصر الإمام على استعماله في عملية المناجزة الحضارية مع مسعى الاستعمار الاندغامي (التعبير دائمًا للإمام) والاندماجي ـ فضلاً عن الأمة العربية والإسلامية . ولهذا نراه يسير في خطابه حول الوحدة سيره في القضايا الكبرى للأمة ، فيدعو إليها مع بعض ما لا يقوم ولا تتجلى من التفاصيل إلا به ، دون الانغماس في الانشغال ببناء فلسفي أو تخطيط عملي محكم .

ولكن لا ينبغي أن يفوّت علينا هذا الكلام ملاحظة ما كانت تجسده مواقف وشخصية الإمام من مظاهر الوحدة داخل الحركة (جمعية العلماء المسلمين

---

(١) ابن باديس : آثار الإمام :ج٥ :(١٠٢ ـ ١٠٣) .
(٢) ابن باديس : آثار الإمام ج٦ (ص ١٣١) .
(٣) المرجع نفسه (ص ١٣١ ـ ١٣٢) .

الجزائريين) ، والوحدة الوطنية، كاشتراكه في وفد المؤتمر الإسلامي الجزائري، وانتخابه رئيسًا له سنة ١٩٣٧م. غير أنه اعتذر عن هذه الرئاسة بأدبه الرفيع وبيانه السامق ومنهجه السديد الذي عبر فيه عن نزوله على رأي إخوانه في الجمعية بعد الرأي والمشورة ؛ فقال : « غير أنني لا يمكنني أن أعمل فيه إلا ما لا يشغلني عما أوقفت له حياتي من نشر الهداية الإسلامية واللغة العربية . وذلك هو ما لا يتجاوز مركز عضو عامل في اللجنة؛ [لجنة المؤتمر الإسلامي الجزائري] ولذا لما شرفني إخواني أعضاء اللجنة في غيبتي بمركز الرئاسة لم أبادر بالتلبية وأوقفت البت في الأمر على استشارة هيئات ارتبطت معها ارتباطًا فكريًا وعمليًا في خدمة الإسلام والعربية . فلما استشرتها كانت أغلبيتها الكبرى ترى رجحان القيام بالخدمة الدينية العلمية، وترى القيام برئاسة المؤتمر؛ مما يعطل الجانب الأكبر من هذه الخدمة فما وسعنى إلا قبول إشارتها والصدور عن رأيها»[١].

أما بالنسبة للمرجعية الأساس في تصور الوحدة وروحها وسلامة غاياتها فالتحليل السابق لخطابه يحصرها في القرآن والسنة وهدى السلف الصالح؛ إذ ليس هناك من عنصر من عناصر ومكونات خطابه إلا ويرتد إلى هذه المرجعية ؛ لهذا فكل محاولة لتصوير الوحدة الوطنية أو القومية - لدى الإمام- بعيدًا عن هدى المرجعية المذكورة ، فهي من باب تحريف الكلام عن مواضعه ، والذهاب به في غير مذهبه . فلقد امتزجت «الوحدة الوطنية» عند الإمام بمرجعية القرآن الكريم والسنة النبوية وهدى السلف الصالح إلى حد كانت تشرق فيه أنوار روحية باهرة ، وبوارق عقلية خارقة ، انظر إليه يسترسل مع خواطر تنثال عليه وهو يشرح معنى النفث في قوله تعالى ﴿وَمِنْ شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ﴾[٢] فيبين أنواعه وحقيقته وشواهده، وخلود القرآن على الدهر، فلا يستقل بتفسيره إلا الزمن، ليعرض بعدها الحديث الذي رواه مسلم عن عائشة رضي الله عنها : « أن رسول الله ﷺ كان إذا اشتكى الإنسان الشيء منه ، أو كانت به قرحة أو جرح، قال النبي ﷺ بإصبعه هكذا : (تعني وضعها على الأرض كما فسرها

(١) المرجع نفسه : (ص ١٨٦) .
(٢) الفلق : ٤.

سفيان بالعمل) ثم رفعها، وقال : «بسم الله تربة أرضنا بريقة بعضنا ليشفى به سقيمنا بإذن ربنا » ثم يقول: « ولو أننا عرضنا حديث التربة والريقة على طائفة من الناس مختلفة الأذواق منقسمة الحظوظ في العلم وسألناهم : أية علاقة بين الشفاء وبين ما تعاطاه النبي ﷺ من أسبابه في هذا الحديث ؟ فما تراهم يقولون»[1] ؟ وفي هذا المقام يسوق (درس الوطنية العظيم) فيقول: «... ويقول ذوو المنازع القومية والوطنية ، ولو كانوا يدينون بالوثنية : آمنا بأن محمدًا رسول الله فقد علّم الناس من قبل أربعة عشر قرنًا أن تربة الوطن معجونة بريق أبنائه ، تشفى من القرح والجروح ؛ ليربط بين تربته وبين قلوبهم عقدًا من المحبة والإخلاص له ، وليؤكد فيها معنى الحفاظ له والاحتفاظ به ، وليقرر لهم من منن الوطن منة كانوا عنها غافلين ، فقد كانوا يعلمون من علم الفطرة أن تربة الوطن تغذي وتروي ، فجاءهم من علم النبوة أنها تشفي فليس هذا الحديث إرشاد لمعنى طبي ، ولكنه درس في الوطنية عظيم، ولو أنصف المحدثون لما وضعوه في باب الرقي والطب ، فإنه بباب (حب الوطن) أشبه .. ولقد زادنا إيمانا به بعد إيمان أنه يقول : « تربة أرضنا ، بريقة بعضنا . ولم يقل : تربة الأرض بريق بني آدم، فليس السر في تربة وريق ومرض . ولكن السر في أرضنا وبعضنا ومريضنا ـ فهذه ـ والله ربنا ـ صخرة الأساس في بناء الوحدة الوطنية والقومية ، لا ما يتبجح به المفتونون»[2] .

أما أثر الواقع بأحداثه في ارتسام وتكوّن هذه الخاصية، في الخطاب الباديسي ، فلا نكاد نعثر على عنصر من عناصرها بعيدًا عن الواقع بأحداثه الخفية والجلية ، فمن مظاهر الوحدة في خطابه ـ مثلاً ـ ما نذهب إليه من أن منهج الجمعية في الإصلاح بوسعه أن يحتضن كل مذاهب الإسلام لو وجدت في الجزائر « .. فلو كان في الجزائر جميع مذاهب الإسلام لوسعتهم هذه الجمعية بعلاجها الناجح النافع ـ بإذن الله ـ للجميع»[3] فإنما هو أثر للممارسة الإصلاحية الدعوية التي كانت تباشرها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين .

---

(١) ابن باديس : تفسير ابن باديس : المرجع السابق : (ص ٦٣٦) .
(٢) المرجع نفسه: (ص ٦٣٨ - ٦٣٩) .
(٣) ابن باديس : آثار الإمام : ج٤ : (١٩٨) .

كذلك إنكاره الشديد على "سلامة موسى" لما كتب ما يشير إلى إخراج الشيعة من جماعة المسلمين ، فقال : «.. ولكن قوله : والتشيع نوع من الانشقاق عن الإسلام ، هو الجدير بكل إنكار ، فقد حسب نفسه لما عرف شيئًا من تاريخ الفنون أنه عارف بمذاهب الإسلام ، فحكم على الشيعة بالانشقاق عنه. وهذا الكاتب لم يكفه أن ينفي ـ في أكثر ما يكتب ـ عن الإسلام كل ما يحسبه فضيلة ، حتى جاء يحاول أن ينفي عنه أممًا كاملة من أبنائه ، ونعوذ بالله من سوء القصد وقبح االغرور »[1] وقس على ذلك ماكان من خطابه أثرًا من آثار مناجزته للطريقة المنحرفة التى كانت أداة من أدوات الاستعمار في تخدير الشعوب وتنويمها ، بل هي ممثلة بحق لنوع من الاستعمار وصفه الشيخ الإبراهيمي (١٨٨٩ ـ ١٩٦٥) بقوله: «... واستعمار روحاني يمثله مشائخ الطرق المؤثرون في الشعب والمتغلغلون في جميع أوساطه المتاجرون باسم الدين، المتعاونون مع الاستعمار عن رضى وطواعية ، وقد طال أمد هذا الاستعمار الأخير، وثقلت وطأته على الشعب، حتى أصبح يتألم ولا يبوح بالشكوى أو الانتقاد ، خوفًا من الله بزعمه »[2].

ولو انسقنا مع الاستدلالات لاكتشفنا لكل عنصر من عناصر خاصية الوحدة في الخطاب الباديسي أثر ما للواقع فيه .

هـ ـ على الرغم مما سبق ملاحظته على هذه الخاصية في أن الأمام لم يتجاوز بها مستوى المبادئ والتوجيهات إلى مستوى التنظير والتخطيط الموسعين ، فإن ممارساته العملية التى هي مضرب المثل في القدوة والأسوة النموذجية كانت بحق مثالاً يحتذى في التأسيس العلمي التطبيقي لمنهج التربية على الوحدة ، وما أعظمه من عمل قد يفوق ـ عند النظر المنصف ـ التنظير والتخطيط النظري المجرد عن التلبس بالنماذج العملية السلوكية .

فخاصية «الوحدة » ترتد ـ في مصدريتها ـ إلى المبدأ الإسلامي الخالد «الأخوة الإسلامية» التى قررها المولى تبارك وتعالى في محكم التنزيل ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾[3].

(١) ابن باديس : آثار الإمام ج٥: (ص٨٨) .

(٢) محمد البشير الإبراهيمي : « أنا » مجلة الثقافة ، الجزائر ، السنة ١٥ ، العدد ٨٧ ، شعبان ـ رمضان ١٤٠٥هـ ـ مايو يونيو ١٩٨٥م ، ص ٢٣ ـ ٢٤ .

(٣) سورة الحجرات، الآية : ١٠.

ونلاحظ في مضمون خاصية الوحدة في الخطاب الباديسي كيف كان يوجه لتجسيد مبدأ الأخوة ؛ مما يسمح لنا بالقول: إنه تمثيل حي لما تتحمله التربية الإسلامية من بعض مسئولياتها ، فمن «مسئولية التربية الإسلامية أن تعمل على غرس مبدأ الأخوة ، كقيمة مطلقة ومنهج في السلوك والتعامل ، مع ضرورة تعليم مبادئ الحقوق والواجبات المقررة شرعًا لجميع المسلمين، والتي لا يسقطها عن أي منهم أي لون من ألوان الاختلاف المشروع أو المقبول أو الممكن أو المباح ، مع ضرورة تربية المشاعر وتقوية القيم والاتجاهات الفرعية التي تترتب على ذلك المبدأ وتندرج ضمن الحقوق والواجبات المقررة : كالحب ، والرحمة، والتعاون ، والمسالمة، والنصرة ، والحسنى ، والثقة ، والغيرة، والإيثار ، ونحوها من القيم والمشاعر والاتجاهات الأخوية والإنسانية التي لا يستثنى منها المسلم المخالف»[1].

لقد كان المقدار الذي أسهم به خطاب الإمام التغييري في خاصية الوحدة يلبي إلى حد كبير مقتضيات التأسيس الوحدوي فيما كانت تفرزه المرحلة ـ آنذاك ـ من أحداث، وتتطلبه من مقتضيات ، خاصة إذا شمل نظرنا الجانب العملي من حركته وجهوده ، ولا نريد مغادرة الحديث عن الخاصية المذكورة قبل أن نكشف عن مسألتين في خطابه:

الأولى : تتعلق بواقع وحدة الأمة العربية والإسلامية:

قال ابن باديس : «الاتحاد الإسلامي والوحدة العربية بالمعنى الروحي والمعنى الأدبي والمعنى الأخوي هما موجودان ، تزول الجبال ولا يزولان ، بل هما في ازدياد دائم بقدر ما يشاهد الناس من عمل في الغرب ضد العروبة والإسلام . وأما بالمعنى السياسي والمعنى العملي فلا وجود إلى اليوم لهما»[2] فكأنّي به يضع ترتيبًا ضروريًّا لانعقاد الوحدة على المستويين (المعنوى الأدبي) و(السياسي العملي) على حد تعبيره.

فلقد عالج الإمام هذه القضية في الدائرتين العربية والإسلامية، فخلص إلى وجود الوحدة بالمعنى الشعوري الأدبي، وإنعدام الثانية واقعيًّا .

(١) د/ علي القريشي « التربية الحوارية : دراسة في إشكالية الاختلاف والوحدة في الإطار الإسلامي» : مجلة المسلم المعاصر ، مصر ، السنة ٢٢ ، العدد (٨٨) ص ٨٨ .

(٢) ابن باديس : آثار الإمام ج٥ ، (٣٥١) .

وانطلاقًا من هذه الحقيقة وهذا الواقع، راح يطرح ما يثبّت للوحدة المعنوية الأدبية أركانها ، وانصهارها عبر القرون في بوتقة التاريخ، فذهب إلى أن « الناحية الأدبية الاجتماعية هي التى يجب أن تهتم بها كل الأمم الإسلامية المستقلة وغيرها؛ لأنها ناحية تتعلق بالمسلم من جهة عقيدته وأخلاقه وسلوكه في الحياة، في أي بقعة من الأرض كان ، ومع أي أمة عاش ، وتحت أي سلطة وجد»[1] . واقترح إطارًا تنظيميًّا عالميًّا يتناسب مع حجم أمة الإسلام من جهة ، وينفلت من أسر أطروحة «الخلافة السياسية» التى لعبت بعض الدول الاستعمارية في المنطقة على أوتارها بما ينسجم مع سياستها المشبوهة، بعد أن عاونت على القضاء على الخلافة الإسلامية ، ويتمثل هذا الإطار التنظيمي فيما سماه بـ «جماعة المسلمين» وهم «أهل العلم والخبرة الذين ينظرون في مصالح المسلمين من الناحية الدينية والأدبية ، ويصدرون عن تشاور ما فيه خير وصلاح . فعلي الأمم الإسلامية جمعاء أن تسعى لتكون هذه الجماعة من أنفسها، بعيدة كل البعد عن السياسة وتدخل الحكومات ، لا الحكومات الإسلامية ولا غيرها»[2] .

في اعتقادى ، ينبع هذا الموقف في مجمله من رؤية الإمام ومنهجه في الإصلاح الذي يحرص فيه على أن يؤمّن للدعوة والتغيير الإسلامي والاستقلال عن الكيانات السياسية وما لابد لها من تأثيرات مختلفة ومتعارضة أحيانًا ، خاصة في تلك العهود المضطربة من تاريخ المسلمين المعاصر .

إن الترتيب المذكور ها هنا ينسجم معه الموقف الذي يرى «الثقافي ... يحتضن السياسي ويشكله ويجعل منه جزءًا من واقع فكري يعيشه العربي ويرى فيه شرطًا قبليًّا لقيام أي واقع مادي آخر، اقتصادي أو اجتماعي»[3] على شرط اعتبار العامل العقائدى المشكل الجوهري للعالم الإسلامي .

أما المسألة الثانية ، فتملثها الصلة بين « العرب» و« الأمازيغ» ، في ذلك التصوير الجميل بين الجنسين في هذه الأرض من بلاد الإسلام ، وكيف جمع

---

(١) المرجع نفسه : (ص ٣٨٣) .
(٢) المرجع نفسه : (ص ٣٨٣) .
(٣) د. محمد عابد الجابري : « إشكاليات الفكر العربي المعاصر » المرجع السابق : (ص ٧٩) .

بينهم الإسـلام في آصرة وادعة متينة، فجاء في مقاله « ما جمعته يد الله لا تفرقه يد الشيطان » ، فقال: « إن أبناء يعرب وأبناء مازيغ قد جمع بينهم الإسلام منذ بضع عشرة قرنًا ، ثم دأبت تلك القرون تمزج ما بينهم في الشدة والرخاء ، وتؤلف بينهم في العسر واليسر ، وتوحدهم في السراء والضراء، حتى كونت منهم منذ أحقاب بعيدة عنصرا مسلما جزائريا ، أمه الجزائر وأبوه الإسلام . وقد كتب أبناء يعرب وأبناء مازيغ آيات اتحادهم على صفحات هذه القرون بما أراقوا من دمائهم في ميادين الشرف لإعلاء كلمة الله ، وما أسالوا من محابرهم في مجالس الدرس لخدمة العلم»[1] .

لكأني بالإمام ابن باديس كان يتوجس خيفة على هذا الشعب من تلك الأيدي المشبوهة التى امتدت لهذه الرابطة تريد فكها ، وإيقاد فتيل نار الفتنة بين «أبناء يعرب» و«أبناء مازيغ» لضرب استقرار البلاد ومقومات هذا الاستقرار، فدفعت بما يسمى«بالمسألة الأمازيغية» على اعتبارها حقًا ، لكن يراد بها باطل في أغلب الأحيان ، إذ تحت هذا الشعار يراد تمرير أبشع مشاريع التغريب والاستئصال[*]، نخلص في الأخير إلى أن الموقف الذي جسده الخطاب الباديسي يبقى هو المعلم الأمثل لأي معالجة، وحل لهذه المعضلة التى دق

(١) ابن باديس : آثار الإمام : ج٥ : (٤٥٩) .

(*) لإلقاء ضوء على هذه الحقيقة نسوق للقارئ النصين الآتيين :

الأول : تصريح للكاتب المسرحي المعروف (كاتب ياسين) : إذ صرح للإذاعة الفرنسية سنة ١٩٨٦م قائلاً : « العدو الأول للبربرية في الجزائر هو الإسلام ، ومن ثمة يجب القضاء عليه، وقال : إذا كان أجدادنا البربر قد انهزموا أمام الفتوحات الإسلامية في القرن السابع الميلادي ، فمن واجبنا اليوم وبإمكاننا كذلك أن نثأر لأجدادنا ونحن أقوى وأفضل حالاً منهم قبل ١٤ قرنا» - انظر جريدة المساء، الجزائر ، العدد الصادر في: ١٧ / ١٢ /١٩٨٩ .

الثاني : الوثيقة رقم (٢) منشور سري بعنوان : «أيها البربر استيقظوا» [وهي ضمن مجموعة من الوثائق الصادرة عن الأكاديمية البربرية في باريس التى أنشأتها فرنسا سنة ١٩٦٧] ونص الوثيقة رقم (٢) الصادرة عن الأكاديمية البربرية سنة ١٩٧٣ م « أفيقوا من نومكم العميق الذي ظللتم تغطون فيه لقرون عديدة ، دون أن تشعروا بأن هناك من يتربص بكم، لقتلكم شر قتل ، دون أن تأخذوا حيطتكم . إنهم يحاولون أن يفصلوا عنكم أبناءكم ، وإذا لم تتداركوا هذا الأمر (أي التعريب) فإنهم يتنكرون لكم (أي أبناؤكم) بعد وقت ليس يبعيد ، بل يصيرون أعداءكم .

حان الوقت لكي تفتحوا أعينكم قبل أن تفوتكم الفرصة (أي قبل تحقيق التعريب) ولا تنفعكم الندامة حينئذ . لقد زيفوا تاريخكم وخدروكم دون أن تبدوا أي مقاومة ، فأوشكتم أن تضيعوا روحكم .

تفرض عليكم عقائد ، ومبادئ تتعارض مع تقاليدكم وحضارتكم العريقة .... لقد أرقنا دماءنا كثيرًا من أجل قضايا لا تخصنا ، كفي؟ لقد ظللنا مجرد مرتزقة في خدمة مختلف الأقوام الذين احتلوا أرضنا ... فتحنا إسبانيا وجنوب فرنسا لحساب العرب الذين مانزال نرتبط بهم . يجب علينا أن نضع حدًا لهذا اللبس .

قاوموا ، عارضوا عملية التعريب الجارية ، قبل فوات الأوان ، ذلك أن اليوم الذي يمر ، يقرّبنا أكثر من الاضمحلال والزوال». انظر د/ أحمد بن نعمان : «فرنسا والأطروحة البربرية في الجزائر » ، (الجزائر ، منشورات حلب : ط١ ، ١٩٩١) : ص١٣٧ - ١٣٨.

اسفينها الإستعمار الجديد في جسم الجزائر .

٦- **خاصية الإنسانية :** ليس العجب أن يحدثنا عالم رباني كابن باديس عن كون الإسلام دينا إنسانيا يتجه الخطاب فيه للناس كافة ، فتلك من مسلمات الإعتقاد وبديهيات العلم بالإسلام ، ولكن العجيب حقا تصور الإنسانية مفتقرة - كأشد ما يكون الافتقار - لخدمة وجهود ابن باديس، ويحتاج معها - بسبب ذلك - لتبديد كل ريب يداخل النفوس في انصراف جهوده عنها إلى حيز ضيق من «الأوطان» أو مفهوم قاصر للدين. وما أحسب العجب ينقضي حين استحضارنا لقتامة المناخ الذي اجتهدت عقود الاستعمار في احلولاكها بأرض الجزائر . لهذا ولما سيأتي بيانه حق لنا اعتبار «الإنسانية» واحدة من أهم خصائص خطاب التغيير الإسلامي التى انطوى عليها الخطاب الباديسي ، الذي سمحنا لأنفسنا - بعد تأمله مليًّا - بتحليله في مكوناته وعناصره على النحو الآتي :

أ - مكونات عناصر خاصية الإنسانية[1]:

وتتحلل في منظورنا إلى الآتي:

(١) مجالها : وتحوى ضمن هذا الإطار العناصر الآتية: [الإنسانية في جميع شعوبها ، وجميع أوطانها / جميع مظاهر تفكيرها ونزعاتها/ الوطنية الإسلامية العادلة هي من الوطن الأصغر / الأسرة والوطن الكبير / البلد والدولة إلى الوطن الأكبر (العالم)/ إننا نفرق جيدًا بين الروح الإنسانية والروح الاستعمارية في كل أمة (فهي ليست من الإنسانية في شيء)].

(٢) وسائل تحقيقها : وتشمل : [الإسلام دين الإنسانية الذي لا نجاة لها ولا سعادة إلا به ، وأن خدمتها لا تكون إلا على أصوله / إذا عشت للإسلام فإني أعيش للإنسانية لخيرها وسعادتها / زرع المحبة ، فنحب من يحب الإنسانية ويخدمها ، ونبغض من يبغضها ويظلمها / تغذية الإنسان بالعلم الصحيح / الإيمان بأن الإنسان يجد صورته وخيره وسعادته في بيته ووطنه الصغير ، وكذلك يجدها في أمته ووطنه الكبير ، ويجدها في الإنسانية كلها وطنه

(١) انظر - ابن باديس : آثار الإمام : ج٤ : (ص ١١٠ -١١١) ، (ص ٢١٥) - آثار الإمام ، ج٥(ص ١٧٣) ،(ص ٣٤٠ -٣٤١)، (ص ٣٧٨) ، (ص ٥٤٢) - آثار الإمام، ج٦، (ص١٤٠ -١٤١).

الأكبر / كراهية ومقاومة روح الاستعمار في الأمم وموالاة وتأييد الروح الإنسانية فيها / السعي للتقريب بين عناصرها، والجهاد فيما هو السبيل الوحيد لتحصيل ذلك، وهو العدل والتناصف والاحترام / تربية الإنسانية المعذبة على المبادئ الإسلامية السامية].

(٣) مقاييسها : وتضمها ـ في الخطاب الباديسي ـ العناصر الآتية :

[العدل ـ الاحترام ـ الاعتراف بالوطنيات (الصغير والكبير والأكبر / من الأسرة إلى العالم) وإنزالها منازلها غير عادية ولا معدو عليها ، وترتيبها بحسب ترتيبها الطبيعي في تدرجها ، كل واحدة مبنية على ما قبلها ، ودعامة لما بعدها] .

ب ـ أثرها التغييري :

يمكننا التماسه في مضامين العناصر الآتية : من خطابه:

[تربية أنفسنا أو من إلينا على تحقيق مقصودنا بالإنسانية شعور من غذي بالعلم الصحيح بالحب لكل من يجد فيهم صورته الإنسانية ، وكانت الأرض كلها وطنًا له/ المحافظة على الأسرة بجميع مكوناتها، وعلى الأمة بجميع مقوماتها ، واحترام الإنسانية في جميع أجناسها وأديانها / كل شرٍّ يأتي لبلاد العالم من الروح الاستعمارية ، وكل خير يرجى للبشرية يوم تسود الروح الإنسانية، تكون الكرة الأرضية كلها وطنًا واحد].

والآن من أي زاوية ننظر لهذه الخاصية ، أهي مظهر من مظاهر العاطفة الإنسانية في أدوارها ارتفاعًا وسموًّا؟ أم هي تعبير عن موقف عقائدي تبلور في اتجاه فلسفي «إنساني» ينبغي إعطاء الإنسانية معنى أرحب مما أراد لها بعض بنيها وضعها فيه؟ وهل هو ـ الموقف ـ منسجم أم مصادم لسنن الله في علاقات الشعوب والحضارات مع بعضها ؟ وهل يحمل ما يؤهلنا به ـ نحن المسلمين ـ لأداء دورنا في منتديات الفكر العالمي حول قضايا حوار الحضارات ، ومستقبل العلاقات الإنسانية ؟ الحقيقة أننا لا نملك ما يمنعنا من الإجابة عن هذه الأسئلة ـ على الإجمال ـ بالإيجاب ، فما ثبت لنا من ألمعية الإمام ابن باديس ، وبعد تطلعه ما هو كفيل بقدرته على تحويل تلك المبادئ والإشارات والملاحظات التى تضمنها خطابه إلى اتجاه «إنساني» مؤسس ، لو فرغ له بالتفصيل والتنظير الموسعين على قدر ما يقتضيه المذهب

وتتوخى منه الغاية .

جـ - لهذا سوف نفسح المجال لبعض الملاحظات نجيب فيها عما طرحناه من أسئلة كيما تزيدنا وعيًا وإدراكًا لدور خاصية «الإنسانية» في عملية التغيير الإسلامي .

(١) تعبر «الإنسانية» في الخطاب الباديسي عن جوهر رسالة الإسلام والهدف الكبير الذي خطه للإنسان في هذا الوجود، ألا وهو هداية الناس لربهم الواحد الأحد ، وإعدادهم - من خلال هذه الهداية - لنيل السعادتين في الأولى والأخرى ؛ ذلك أن « أغلب الحضارات كانت لها أهداف ... والحضارة العربية الإسلامية كان لها هدف محدد وهو إنقاذ الإنسان ، وذلك حينما اتخذت من الإسلام قدرة للارتكاز والإحالة .. أي تحيل إليه كحضارة ... وإنقاذ الإنسان يشمل كل أبعاده . إنقاذه أولاً من غروره، ومن سوء استخدامه لذاته، وإنقاذه من تسلط الجانب المادي لغرائزه على الجانب النفسي ، وإنقاذه من سلوكه البشرى مع الآخرين ... وإنقاذه من الدنيا ومتاعها وغرورها ، فهو جاء إلى الدنيا برسالة الخير والبناء من أجل القيم وإسعاد الإنسان ونفعه»[1] .

يتجلى هذا الهدف - في الخطاب الباديسي على نحو ما حللنا - في (الوسائل) ؛ إذ يقرر أن الإسلام دين الإنسانية الذي لا نجاة لها ولاسعادة إلا به ، وأن خدمتها لا تكون إلا على أصوله . وفي (الوسائل) و(أثرها التغييري) معًا ، حين نذهب إلى أن الإنسانية المعذبة ، لو تربت على المبادئ الإسلامية السامية ، فستكون الكرة الأرضية كلها وطنًا واحدًا . وقد رصد لها (المقاييس) التى تكون بها الإنسانية إنسانية ، ما يضعها على سبيل التقدم بها نحو هدف الحضارة الإسلامية ، كالعدل والاحترام ، وإنزال كل وطن من أوطان الإنسانية منزلته الطبيعية دون انفصال بينها في مرمي المساعي ، وإهداء النفع لبنيها . فالمحور الذي ينبغي أن يقوم عليه تفاعل الإنسان مع أخيه الإنسان هو الاقتراب والتقريب إلى الله عز وجل.

(٢) من أهم ما تتهيأ له عملية التغيير

(١) د. رشدي فكار «حوار متواصل حول مشاكل العصر» .حاوره : خميس البكري : (القاهرة ، مصر مكتبة مدبولي ، ط٢، ١٤١٧ هـ-١٩٨٦م) ،ص ٤٣ .

الإسلامي المعاصر ، إعداد وترتيب الإنسان المسلم الذي لا ينفصل في وعيه وإدراكه عن واجب الترقي بمستواه الحضاري، بوصفه مقدمة هامة للشهود الحضاري.

(٣) إذا نظرنا للموقف في سياقه التاريخي على مستوى الأفكار والأحداث والاتجاهات ، نجد الخطاب الباديسي الإنساني ترجمة صادقة للنظرة الإسلامية المتميزة للإنسان ، إذ طالما تحرست أقلام وتمحل مفكرون ، فنسبوا التفوق لجنس بشرى معين ، كالجنس الآري أو الهندي أو الأوربي أو الهندى الجرماني ، وسخرت لذلك علوم كثيرة في الغرب الذي اخترع هذه الأوهام، كما اخترع لها مما تخيله أدلة تؤيد وجهات نظره ، لكنه لما ذاق هو - الإنسانية من ورائه - وبال ما صنعت يداه ، حينما تصدى لتطبيقها بعض ساسته كهتلر ، كان لابد - بعد التجربة المرة – من الانتهاء – على الأقل في الحيز الحضاري الغربي - إلى « أن نظرية تميز جنس على جنس إنما هي تشويه وتزييف لحقيقة بناء التاريخ»[1] .

أما مضمون خاصية « الإنسانية» في الخطاب الباديسي الإسلامي فيعود بالقضية إلى موضعها الطبيعي ، فالإنسان من حيث الجنس واللون واحد، أما عوامل التفوق فتطلب في غير هذا ، إنه أجمل وأرقى ما عبر عنه القرآن الكريم ، ﴿يَاأَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾[2] .

فالقرآن الكريم - بهذا - «قد وضع الإنسان .. في موضعه الصحيح حين جعل تقسيمه الصحيح أنه (ابن ذكر وأنثى) وأنه ينتمي بشعوبه وقبائله إلى الأسرة البشرية التى لا تفاضل بين الأخوة فيها بغير التقوى ، وقد نسميهم باصطلاح الأسماء (أممًا) كثيرة كلما تباعدت بينهم المواطن وتحيزت بهم الحدود وتشعبت بهم العقائد واللغات، ولكنهم قبل هذا الاختلاف أمة واحدة لها إله واحد : هو رب العالمين»[3] .

متى تشربت روح إنسان التغيير المسلم

---

(١) حسين مؤنس : «الحضارة» ،(الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، ط٢ ، جمادى الأولى ١٤١٩هـ – سبتمبر /أيلول ١٩٩٨م) : ص ٥٠ .

(٢) سورة الحجرات : ١٣.

(٣) عباس محمود العقاد : «الإنسان في القرآن» (لبنان ، المكتبة العصرية) ، ص ٥٠ - ٥١ .

هذا الموقف ، ارتقى حسه الحضاري إلى مستوى خدمة الإنسانية في جميع شعوبها، والحدب عليها في جميع أوطانها، واحترامها في جميع مظاهر تفكيرها ونزعاتها ، ويتمثل ما ذهب إليه ابن باديس - قولاً وفعلاً - كما كان عنده كذلك قولاً وفعلاً «أنا زارع محبة، ولكن على أساس من العدل والإنصاف والاحترام مع كل أحد من أي جنس كان، ومن أي دين كان، من كل جنس ومن كل دين »[١] .

(٤) إذا غذي الإنسان بالعلم الصحيح ، شعر بالحب لكل من يجد فيهم صورته الإنسانية ، وكانت الأرض كلها وطنًا له، تطرح خاصية الإنسانية ـ في الخطاب الباديسي ضمن هذه المقولة ـ غاية من أهم غايات العلم وأهدافه، فتضبط مساره منذ البدء ، وتساوقه إلى أن تبلغ به غاية نفعه وفائدته ، وباحترامها يحصل التمايز بين استعمال للعلم واستعمال آخر لا يلقى لتلك الغاية بالاً. وبها نفرق بين علم يسخر للإنسان، كل إنسان ، وعلم تجنى فوائده بعض الأجناس والشعوب ، وتحجب عمن عداهم مما خلق الله من أمم وبشر . بها لا نخشى تحول العلم وكشوفه ومخترعاته إلى «وحوش» تنذر بني آدم بالخطر كل حين ، هذه الحال كثيرًا ما كان عصرنا يميل بالتطور العلمي وبالإنسان إليها : «فلقد كان التطور التاريخي ينحو بالإنسان نحو مزيد من التعاطف والرحمة والعون ، لكن عصرنا بطبيعة كيانه التقنى [التكنولوجيا] يقلب المسار ، فيعود بنا إلى مزيد من القسوة والعنف واللامبالاة، لقد بات عسيرًا على الإنسان في عصرنا أن يكون إنسانًا»[٢] ، على الرغم من الدعوات المتكررة ليتجه العلم إلى ما يحقق للإنسان إنسانيته.

والحقيقة أن العلم والثقافة والسياسة جميعها مطالب بالتنازل عن الغطرسة والتحيز والعنصرية والأنانية وقدر كبير من المادية المغالية؛ ليصبحوا على سواء في مواجهة «الإشكالية الجديدة المطروحة في وجه العلم والتكنولوجيا ، وفي وجه الثقافة أيضًا، هي النظر في كيفية استعمال معارفنا المكتسبة لتأهيل البشر لمحاربة الفقر ، والبؤس ، والظلم الاجتماعي ، والتهميش ، وكراهية الكرامة والحقوق الإنسانية ،

---

(١) ابن باديس آثار الإمام : ج٤(ص ٢١٥) .

(٢) د/ ذكي نجيب محمود ،«هذا العصر وثقافته»(مصر،دارالشروق ط ١ ـ ١٤٠٠هـ ١٩٨٠) ص ٦٤ .

والاستعمال المفرط للطبيعة ومواردها المحدودة»[1] وهي وإن كانت مشكلات - في معظمها - تستوطن الجنوب من عالمنا ، فهي تطرح بوصفها قضايا عالمية إنسانية ، الكل معرّض لمخاطرها وآثارها ، وعليه فالكل - أيضا - مطالب بالتفكير الجاد والعمل الصادق لمواجهتها بطريقة إيجابية مفيدة للإنسان.

(٥) لا نكاد نتلفت وننتهى مما سبق ملاحظته حتى تستقبلنا ناحية معرفية ، لا نظن بأن فحوى خاصية الإنسانية في الخطاب الباديسي التغييري تقصر عن التعبير عن فحواها . وهي ضرورة أن يكون « الإنسان» محور المعرفة والعلم، لا بوصفه موضوعًا فحسب ، بل موضوعًا وغاية ، وكيانًا متفردًا ، متكاملاً مادة وروحًا ونفسًا ، فعلى قدر ما ينال العلم من « أنسنة» (من الإنسانية) تأخذ الحياة أوفر وأعمق حظوظها من الإنسانية ، يقول (رينيه دوبو) : « في ميدان العلم ، كما في ميزان النشاطات الإنسانية ، فإن سرعة التقدم هي أقل أهمية من اتجاهه ووجهته: فمن الناحية المثالية يجب أن تؤدى المعرفة إلى التفاهم والحرية والسعادة بدل القوة والتقنين الشديد، والتكنولوجيا في سبيل النمو الاقتصادي. والتأكيد على المقاييس الإنسانية لا يعنى التراجع عن العلم، بل يشير إلى الحاجة لتوسيع النشاطات العلمية، وإعادة تكريسها في الاتجاه الصحيح ، يجب على العلماء أن يزيدوا من إبراز اهتمامات الإنسان الكبيرة عندما ينتقون مسائل الدراسة والبحث ويصوغون نتائجها . وبالإضافة لعلوم الأشياء يجب أن يبدعوا علم الإنسانية هذا ، إذا أرادوا أن تصبح أفكارهم وتطبيقات جهودهم خيوطًا في نسيج الحياة العصرية . فالثقافات والمجتمعات مثل الكائنات الحية الأخرى، لا تستطيع الاستمرار في حياتها ما لم تصن تماسكها الداخلي . وباستطاعة العلم أن يندمج ويتحد كليًّا في الجسم الاجتماعي الثقافي إذا أنجز علاقة ذات معنى أكبر لحياة الإنسان»[2] .

ولكن الملاحظ على هذه الحضارة الغربية أن المعرفة والعلم فيها لا ينفردان وحدهما بالقرار المتعلق بتوجيه ونطاق توزيع ثمار العلم وكشوفه ، فالمال الذي يمون البحث العلمي وحركة الاقتصاد

(١) المهدى المنجرة ، « الحرب الحضارية الأولى» ، (الجزائر، شركة الشهاب ، ط١ - ١٩٩١) ، ص ٣٣٨ .

(٢) رينيه دوبو ، « إنسانية الإنسان » ، ترجمة : د. نبيل صبحي الطويل، (سوريا - لبنان ، مؤسسة الرسالة ، ط٢ - ١٤٠٤هـ - ١٩٨٤م) ص٢٥٩ .

التي تتحكم في الإنتاج وبالتالي ذيوع العلم وانتشار نتاجه ، فضلاً عن السياسة ، لهم من حظوظ القرار في هذا الشأن ما لا يقل عن حظ العلم والمعرفة نفسها أو يفوق .

(٦) تمثل هذه الخاصية ـ الإنسانية ـ قاعدة مفيدة في تعارف الحضارات ؛ إذ ينبني التعارف وفقها على أسس أخلاقية محضة ، وكذلك الشأن فيما ترصد له من الوسائل ، وتهدف إليه من الغايات. فتُكْسِب التعارف ـ بهذا ـ مذاقًا أخلاقيًّا ساميًا ، يفسح لتفاعل التعارف الميداني كي يعبر عن المعاني السامية في العلاقات الإنسانية ، ويؤكد بالتالي «أن العالم لا يستطيع أن يعالج أزماته ومشاكله بالسياسة فحسب ، أو بالاقتصاد والعلم فقط ، فالسياسة تحولت إلى أداة لجلب المصالح ، والاقتصاد محكوم بالمنافع وبقاعدة الربح والخسارة ، والعلم انفصل عن القيم ، والذي يضيفه الإسلام في هذا المجال ، مجال العلاقات الدولية هو إدخال منظومة القيم والأخلاق (التقوى) . فقد بات من المؤكد أن العالم بأمس الحاجة إلى منظومة من القيم والأخلاق؛ لأن من أشد ما يفتقده العالم المعاصر ويتضرر كثيرًا بافتقاده ، هو انعدام العامل الروحي والوجداني والأخلاقي في العلاقات الدولية وبين الأمم والحضارات»[1] .

إننا لا يجب أن نستكين إطلاقا ـ ونحن نطلب دورنا الثقافي والإنساني والحضاري في العالم والقرن الجديد ـ إلى الأنماط الواقعية التى تسود علاقات الشعوب والحضارات من زوايا مادية مصلحية محضة ، بل لابد ألا نلين في اجتهادنا لبناء نموذجنا الحضاري المتميز في جوهره بقيم (التقوي) ونمد جسور التعارف الحضاري في كنف قيمها أيضًا؛ وفاء لديننا ولتجربتنا الحضارية الزاهية بها .

إن ما طرحه الإمام ابن باديس في هذا الصدد ينسجم مع ما ألحنا إليه ، فيستحق ـ بحق ـ أن يوصف بكونه أحد رواد الدعوة إلى « حوار الحضارات» و« تعارف الحضارات» و« التعاون الإنساني» . فلا عجب ـ في الحقيقة ـ من ذلك فابن باديس خريج ذكيّ لمدرسة القرآن والسنة والحضارة الإسلامية الإنسانية .

(١) زكي الميلاد، للمسألة الحضارية ، ص ٧٨ .

الخاتمة :

وقد ضمنتها مجموعة من الاستنتاجات والملاحظات :

- إن الخطاب الباديسي ليس استجابة لتحديات مرحلته فحسب ، وإنما هو لا يزال صالحًا - في كثير منه - لمساعدتنا على معالجة أزمتنا الراهنة وفق رؤية متوازنة لعلاقة العصر بالإسلام ، ومن وجوه هذه الأزمة : الأزمة الروحية - مسألة الهوية - الأزمة الثقافية، باعتبارها إحدى أهم القلاع التى نحتمى بها في مواجهة حل معادلة (الامتصاص والطرد) خاصة إزاء تحديات العولمة .

- تجاوز مفهوم « التعايش السياسي» إلى مفهوم «التعاون بين فئات المجتمع الواحد» في ظل مفهوم خاص للديمقراطية.

- رؤيته للغرب وحضارته وكيفية التعامل معه في حاجة إلى الكشف والتعمق .

- الدعوة إلى مزيد من الدراسات العلمية التى تسلط الضوء على (تجربة ابن باديس في التغيير) باعتبار مرحلته كانت متميزة ضمن مسار تجربة التغيير عند جمعية العلماء المسلمين الجزائريين.



استراتيجية التغيير التنظيمي

مدخل إسلامي مقارن

تأليف

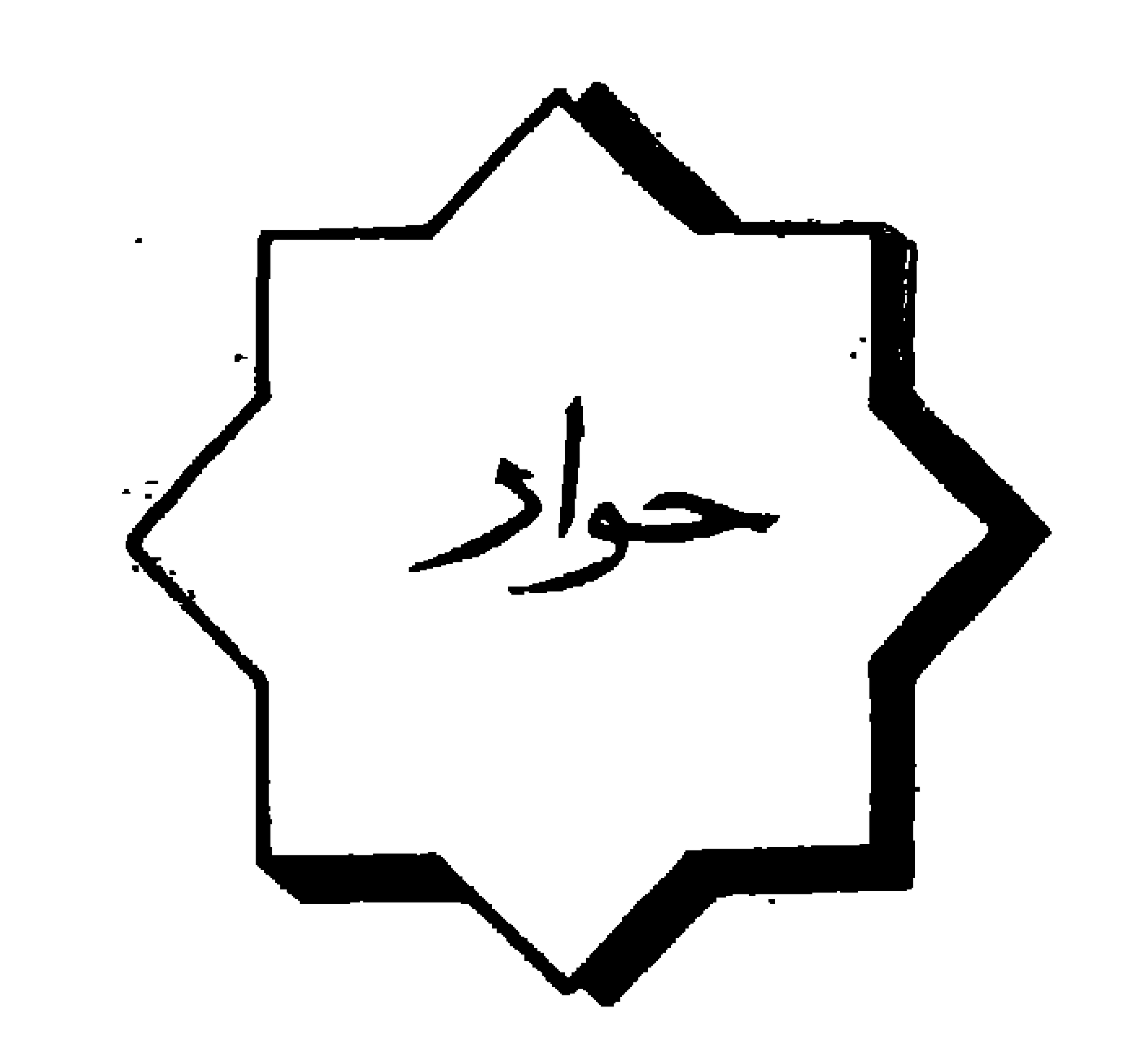
الدكتور محمد المحمدي الماضي

قسم إدارة الأعمال

كلية التجارة - جامعة القاهرة

حسن سعيد





نصُّ الفقيه :
«تحول السُلطة»

معتز عبد اللطيف الخطيب (*)

نـص الفقيه هو النص الشـارح لنص الوحي والمبيِّن لـه، ومن ثَمَّ عَبرت سلطة النـص الأول (الوحي) إلى النص الثاني (الفقيـه)، لكن هل يجوز لنـا تجاوز ذلك النص الشـارح إلى النص المشروح، ومن ثم التعامل معه مباشـرة ودون وسائط ؟ هنا يقـف الخطاب الفقهـي موقفًا سـلبيًّا حين يقف عند نص الفقيه، ويعد تجاوزه دخـولاً في دائـرة المنـــوع (المحظور شـرعًا) وهنـا يتـم إحلال نـص الفقيـه مكـان نـص الوحي، وتنتقـل خصـائص نص الوحي إلى نص الفقيـه، الأمر الذي استدعى – في الخطاب الفقهي – قواعد الأصول والحديـث؛ لتطبـق عليـــه كمـا طُبقت على نص الوحي تمامًـا، ويؤسس لهذا التطبيق كمـا أســس لــه في نص الوحي من قبل .

يـدرس هـذا البحـث مفهـوم النص ، وكيـف بدأ التأسيس لسـلطته بمعزل عن كونه شـرعيًّا؛ ليدرس بعـد ذلك، ومن خلال تحليـل للنصوص الفقهيـــة، كيف اسـتخدمت هذه السـلطة لإحلال نص الفقيـه مكـان النـص الشـرعي مُقَمَّصًـا شـــخصيته ، ومُعْطًـى صلاحياتـــه؛ مما

(*) باحث سوري ـ متخصص في الدراسات الإسلامية .

استدعى معه إشكالاته في الإثبات والتحليل .

ونؤكد منذ البداية ضرورة التواصل مع تراثنا وفق منهج نقدي بعيدًا عن «فقه المستنقعات» الذي لا يرى في التراث إلا ما هو مظلم ويقوم بإبرازه ، وعن «فقه التمجيد»[١] الذي لا يرى في التراث سوى المواقف البطولية ، وعن « فقه التبرير »[٢] الذي يلجأ دائماً إلى التأويل؛ مما يؤدي في غالب الأحيان إلى تجاوز النص ، فإن هذه الثلاثة تمارس خيانة للتراث والأمة.

والبحث في التراث ليس استعادة للماضي بما هو ماض، بل هو بحث في جذور الواقع ومرتكزاته، سعيًا لتوصيف مشاكلنا المعاصرة ، والوقوف على أسباب نشأتها وآليات تشكلها بهدف معالجتها، فالتراث حاضر وغائب؛ غائب عن وعي كثير من الناس، وحاضر في لا وعيهم ، فاعل فيهم .

وينبغي أن نشير منذ البداية إلى أن البحث يتناول مرحلة تاريخية معينة، تعد بمثابة الجذور للخطاب الفقهي المعاصر، الذي هو معاصر على مستوى الصياغة والأسلوب فقط.

وإن هذا البحث والنقد الذي يوجه للفقيه لا ينسحب بالضرورة على كل مراحل تاريخ الفقه الإسلامي، فإن مرحلة التأسيس لهذه السلطة وتحولها إنما حدث في مراحل متأخرة ، فالشافعي كان ينهى تلميذه الربيع عن تقليده ، وأثر عنه قوله : « إذا صح الحديث فهو مذهبي، واضربوا بقولي عرض الحائط»[٣] وقوله : « مذهبي صواب يحتمل الخطأ ، ومذهب غيري خطأ يحتمل الصواب ».

وكذا أبو حنيفة الذي كان يقول في حق التابعين « هم رجال ونحن رجال»[٤]. .

وقال أحمد لأبي داود: « لا تقلدني

---

(١) الذي يمثله كثير من الإسلاميين الذين يحاولون «عصرنة» الفقه القديم ، وإثبات أن كل العلوم في الغرب موجودة في القرآن، وأننا سبقنا عصرنا في محاولة استعلاء على إفرازات الحضارة الحديثة ، ومن أبرز من جسد هذا الاتجاه طنطاوي جوهرى في تفسير «الجواهر».

(٢) الذي يمثله مدرسة الشيخ محمد عبده رحمه الله في محاولة تأويل المعجزات تأويلاً وضعيًا واستنطاق القرآن بالنظريات العلمية مما جعل الداروينية مقولة قرآنية.

(٣) تذكره معظم كتب الفقه ومنها : السبكي ، الإبهاج في شرح المنهاج ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط١ ، ١٤٠٤هـ ،جـ٢ ، ص ٢٠٨، وللسبكي مصنف في هذه المسألة . والشوكاني ، القول المفيد في أدلة الاجتهاد والتقليد ، تحقيق عبد الرحمن عبد الخالق ، الكويت ، دار القلم، ط١ ، ١٣٩٦ هـ ص ٥٧، وهذه المقولة نقلت عن الأئمة أيضًا . وللنووي في : المجموع شرح المهذب ، بيروت ، دار الفكر ، د. ط جـ ١، ص ٦٣ تأويل لهذا القول يشترط للعمل بالحديث الذي يخالف نص الشافعي، بلوغ رتبة الاجتهاد في المذهب.

(٤) السرخسي ، المبسوط ، بيروت ، دار المعرفة ، د. ط ، ١٤٠٦هـ ، جـ ١١ ،ص ٣ .

ولا مالكًا ولا الشافعي ولا الأوزاعي ولا الثوري ، وخذ من حيث أخذوا» وقال أيضًا : «من قلة فقه الرجل أن يقلد دينه الرجال»[1] .

أزمة النص الديني :

ثمة أزمة حقيقية في التعامل مع النص الديني سواء على مستوى التأويل والاستدلال ، واختراق الحجب الكثيفة التي غطت النص الأول (الوحي) في لحظة صفائه ونقائه ، أم على مستوى الإثبات ومعايير القبول والرفض، وهذان هما مستويا التعامل مع النص الشرعي كما يؤسس لهما في العلوم الإسلامية التقليدية، وإذا أضفت إلى ذلك إشكاليات الواقع ورهاناته المستمرة مع تطورات العلاقة بين الإسلام والحداثة ، والإشكاليات المعرفية للقراءات المعاصرة للنص الديني فإن المساحة ستتسع لتقدير إضافات كثيرة بين مفردتي العنوان «أزمة ، النص » خصوصًا وأن الإشكاليات المطروحة ، لا تزال غير محسومة أو غير قابلة للحسم إلي الآن (على الأقل) .

وإذا كانت الحضارة الإسلامية في مجملها « حضارة نص » (النص الديني) فإن هذا يجعل عدم كفاية النصوص الأصلية الخالصة (الوحي) مشكلة جديدة تضاف إلى جملة ما قدمناه ، الأمر الذي سوغ من قبل وجود « القياس » منهجًا لا يزال يشكل نقطة خلاف في التعامل مع النص ، ويسوغ الآن إعادة البحث في إشكاليات النص جميعها .

- مفهوم النص : الدلالة اللغوية :

لا شك أن الدلالة اللغوية تمثل هنا نقطة البداية في تحديد مفهوم النص ، حيث الصلة بين الدلالتين «اللغوية والاصطلاحية» لها معناها .

فالنون والصاد - كما يقول ابن فارس (ت ٣٩٢هـ) - « أصل صحيح يدل على رفع وارتفاع وانتهاء في الشيء»[2] ، والرفع هو « المعنى» المركزي لكلمة (نص) ، وكل ما رفع فقد ظهر ، وكل ما أظهر فقد نص[3]. ومن ثم سميت «المنصة» التى تقعد عليها العروس ، لتُرى وتظهر . وكذلك

---

(١) الشوكاني ، القول المفيد ، (م. س) ص ٦١ وفيه نقول مهمة عن الأئمة الأربعة في النهي عن التقليد ، وتقديم قول الله ورسوله على أقوالهم .

(٢) ابن فارس ، معجم مقاييس اللغة ، بيروت ،دار الفكر ،د. ت ،ط ٣ ، تح عبد السلام هارون ، جـ٥ ، ص ٣٥٦ .

(٣) ابن منظور ، لسان العرب ، إحياء التراث العربي ، ط٣ ، ١٩٩٣م ، مادة (نص) ، والزبيدي ، تاج العروس ، الكويت ،وزارة الإعلام ، د. ط ، ١٩٧٩م ، ع عبد الكريم العزباوي جـ٨ ، ص ١٨٠.

قولهم: « وضع على المنصة» يعنون به غاية الفضيحة والشهرة والظهور .

وكما هو واضح ، فإننا نلحظ - على المستوى المعجمي - عدم وجود المدلول المعاصر لكلمة «نص» ، الأمر الذي دفع بعض الباحثين إلى نفي وجود هذا المعنى في اللغة العربية[1] !

- مفهوم النص : الدلالة الاصطلاحية:

لكن المتتبع للكلمة في التراث الإسلامي ، يجدها مستعملة بالمعنى المعاصر ، أو بما يقاربه ، نجد ذلك عند الشافعي (٢٠٤هـ) في كتابه «الرسالة»؛ إذ يستخدم كلمة نص ، ليعبر بها عن «نسيج من العلاقات اللغوية المركبة التي تتجاوز حدود الجملة بالمعنى النحوي للإفادة» فالشافعي يكثر من تعبير «نص كتاب» في سياق بيان علاقة السنة بالكتاب[2]، واستعمل اسم المفعول منه : «منصوص»[3] ، وهو يعني به - فيما يدلنا عليه السياق - الكلام من القرآن والسنة ، أو لفظ القرآن والسنة ، وهو ما جعله الزركشي (٧٩٤هـ) اصطلاح الجدليين[4] ، وهذا أحد الاستعمالات الثلاثة للنص عند الشافعي .

فقد استعمل الشافعي النص أيضًا للدلالة على درجات قوة الدلالة وضعفها (القطعي) وللدلالة على «الظني الدلالة» (الظاهر عند الأصوليين) ، الأمر الذي يحسب للشافعي ، حيث أدرك مستويات الوضوح في الدلالة من المجمل إلى المبين ، إلى زيادة البيان على حد تعبيره في «الرسالة»[5] .

إن الاستعمال الأول عند الشافعي - وإن كان ما يزال بدائيًّا (وهو يتناسب مع بداية تأصيل علم أصول الفقه) - له دلالته المهمة في هذا السياق التاريخي ، فلم نعثر - بعد البحث - على أي استعمال لكلمة (نص) عند أحد قبل الشافعي ، حتى عند محمد بن الحسن الذي تتلمذ له الشافعي . وهذا أمر له دلالته المهمة فيما أحسب .

وإذا تجاوزنا الشافعي نجد تطورًا

(١) أبو زيد ، نصر حامد ، النص - السلطة - الحقيقة ، بيروت - الدار البيضاء ، المركز الثقافي العربي ، ط ١ ، ١٩٩٥ م ، ص ١٥٠.
(٢) كذلك قوله «نص سنة» ، انظر : الشافعي ، محمد ابن إدريس ، الرسالة ، شرح وتحقيق : أحمد شاكر ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ص ٨٨ ، ص ٩٢ ، ص ١٠٤ ، ص ١٠٥ ، ص١٥٨ ، ص ٥٧٦ .
(٣) المصدر نفسه ، ص ١٧٢، ص ٥٤٥ ، ص ٥٩٠ .
(٤) الزركشي ، البحر المحيط ، تح : الشيخ عبد القادر العاني ، الكويت، وزارة الأوقاف ، ط ٢ ، ١٩٩٢م ، جـ ١ ، ص ٤٦٢.
(٥) الشافعي ، م. س ، ص ٢٧ - ٢٨ .

ملحوظًا في الدلالة لكلمة نص ، وهي تظهر عند الحنفية؛ حيث نجد فصلاً عقد لـ (متعلقات النصوص» عند الشاشي (ت ٣٤٤هـ) تلميذ الكرخي ، في أصوله[1].

ولا يخفى شدة وضوح دلالة العنوان على المعنى المعاصر للنص ، بل إن الأصوليين كان لديهم وعي تام لمفهوم النص[2] حيث فرقوا بين «الخطاب» و«النص» ، فجعلوا للخطاب أنواعًا، وللنص أقسامًا (متعلقات النص)، وهي «عبارة النص» و«إشارة النص» و«دلالة النص» و«اقتضاء النص». والنص يكون وصفًا للدلالة (مقابل الظاهر) ، أو وصفًا للخطاب ، وبهذا يظهر أن قول أبو زيد : «يظل مفهوم النص كما يطرحه الشافعي يدور في محور الدلالة اللغوية ، ومعنى ذلك أن النقلة الدلالية الاصطلاحية لم تضف للدلالة اللغوية شيئًا يذكر (...) وقد ظلت تلك الدلالة الاصطلاحية (البين بذاته) هي الدلالة السائدة في الخطاب العربي حتى القرن السابع الهجرى تقريبًا» وأنها ظلت تتداول بهذه الدلالة (البين بذاته) في مجال العلوم الدينية كلها أو جلها[3]. يظهر هذا القول مخالفا للواقع، ولا يعكس صورة صحيحة لما عليه الاستعمال لكلمة «نص» ، وربما يعود ذلك إلى مركزية البحث «المعجمي» في دراسته، الأمر الذي يؤكده تحديده القرن السابع الهجري ، وهو عصر ابن منظور (ت ٧١١هـ) صاحب لسان العرب ، ومن ثم صعب عليه تحديد زمن التحول الدلالي للكلمة[4] .

ـ النص والسلطة :

لاشك أن النص الديني حين يمارس سلطته على المدينين به ، إنما يقوم بذلك تحت تأثير «مديونية المعنى» ؛ الناشئة بدورها من مصدريته الإلهية . واعتمادا على هذه المصدرية ، تتقوى مديونية المعنى ، لتصبح مستمرة عبر الزمان والمكان (الصلاحية لكل زمان ومكان)، لكن هذه السلطة وظفت في كثير من

(١) الشاشي ، أصول الشاشي ، بيروت ، دار الكتاب العربي ، د. ط ، ١٤٠٢هـ ، ص ٩٩ . وورد استعماله بمعنى «الكلام» في «الفصول في الأصول» للجصاص ، (ت ٣٧٠هـ) ،ط١، الكويت ، وزارة الأوقاف ، ١٤٠٥هـ ، تح : عجيل النشمي ، ج٢ ، ص ٣٢١، ج١ ، ص ٢٢٧ .

(٢) الحاج إبراهيم ، عبد الرحمن ، ظاهرة القراءة المعاصرة للقرآن : أيديولوجيا الحداثة ، مجلة «الملتقي» ، العدد (..) ، أكتوبر / تشرين الأول ١٩٩٩م ، ص ٦ .

(٣) أبو زيد ، النص .. م، س ، ص ١٥٣ ، ص ١٥٤ .

(٤) صرح بذلك أبو زيد نفسه ، انظر المصدر السابق ، ص ١٥٧ .

الأحيان لصالح من يقوم بالتأويل ، وليس لصالح النص نفسه، حيث حدث خلط بين النص في لحظة صفائه ، والنص بعد تأويله ، فصارت كل التفسيرات بل وعلوم الدين مساوية ومطابقة للدين نفسه ! وحيث جرى «الدمج» بين التاريخي والثقافي والنسبي، وبين الكلام الإلهي المطلق عن الزمان؛ مما جعل الخروج عن قواعد العلوم وتطبيقاتها على النص يمثل خروجًا عن الدين نفسه، ومن ثم عدم الاعتراف بمشروعية أي قراءة / تأويل «جديد» لمجرد كونه «جديدًا»، كما تم توظيف القاعدة المعروفة « لا اجتهاد في مورد النص» توظيفا يقوم على خلط بين مفهومي النص في اصطلاح الأصوليين «اللذين أشرنا إليهما آنفا» وهما النص ملفوظًا ، والنص دلالة (قوة الدلالة وضعفها)، الأمر الذي سمح لتلك القاعدة بأن تصبح سلاحًا يرفع في وجه الخصم والمؤول الجديد !

وتجدر الإشارة هنا، إلى أن كتاب أرسطو في المنطق كان يسمى «النص» كما يذكر ابن خلدون[1] ، وهو أمر له دلالته في هذا المقام ، فأرسطو المعلم الأول ، وكتابه في المنطق «النص» وهو «زيادة بيان» للنقلة الدلالية لكلمة «نص» من الدلالة اللغوية (الرفع والظهور) إلى الدلالة الاصطلاحية (الكلام) حيث تم إطلاق «نص» على كتاب كامل .

والجدير بالذكر أن متقدمي اليونان درجوا على تقسيم أرسطو للمنطق إلى أبواب ثمانية (المقولات ، العبارة ، القياس ، البرهان ، الجدل ، السفسطة ، الخطابة ، الشعر) فهل كان «النص» (كتاب أرسطو) يمارس سلطة على من جاء بعده ، حتى أنهم لم يخرجوا عن تقسيماته ، وأقيمت الشروح له ، كما أقيمت الشروح ـ قبل ذلك ـ للقرآن؟ وهل كانت تسمية «النص» إسقاطًا من إسقاطات الثقافة «النصية» وضعها المترجمون لكتاب أرسطو؟ أم هي من إطلاق الفلاسفة المسلمين ، توازي تسمية «الكتاب» لسيبويه في مقابل القرآن؟

كان «المنطق» يمثل العلم اليقيني ، أو المنهج الذي يُعرف به الحق من الباطل ، فكان معيار التفكير الذي يقوم بتقويمه ، ويعصمه من الزلل ، ومن ثم نُسب

---

(١) ابن خلدون ، عبدالرحمن ،المقدمة ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، ط ١ ، ١٩٩٣، ص ٤٠١ .

للغزالي قوله : « لا ثقة لنا بمن لم يدرس المنطق» لأجل ذلك كانت المحاولات لنقد المنطق ، نحو « نقض المنطق» و«الرد على المنطقيين» تمثل التحرر والانعتاق من سلطة «النص القديم / المنطق» ، لتعيد التأسيس «لنص» آخر يكون مكان النص القديم ويأخذ سلطته، وهو القرآن ، ومرجعية الوحي، في تقويم الفكر ، ويكون إليه الملجأ عند الاختلاف ، ومن ثم قالوا : « من تمنطق فقد تزندق»[1] فالأمر إذن : نص في مقابل نص! .

ربما يعنى هذا أن كلمة «نص» لا تكاد تنفك عن «السلطة» بحيث أصبحت المادة اللغوية (النون والصاد) تختزن في حروفها معنى السلطة.

ـ النص : تحول السلطة :

اتسع مفهوم «النص» حتى شمل «كلام الفقيه» بالإضافة إلى «نص الشارع»، فصارت أقوال الفقيه تسمى نصوصًا ، وكما يقول الزركشي (ت ٧٩٤هـ) : « نص الشافعي ، فيقال لألفاظه: نصوص باصطلاح أصحابه قاطبة»[2] ويقول النووي (ت ٦٧٦هـ): « وحيث أقول النص ، فهو نص الشافعي رحمه الله»[3] ، ويعلل الشارح تلك التسمية بأنه مرفوع القدر أو مرفوع إلى الإمام![4] وهذا البيهقي يجمع أقوال الشافعي في كتاب «نصوص الشافعي»[5] .

هكذا بدأ نص الفقيه يكتسب قدسية موازية للنص القرآني أو النبوي ، الأمر الذي سيتسع - فيما بعد - ويصل إلى التصريحات الواضحة والتطبيقات العملية، إلى درجة طبقت فيها آليات «النص» (الوحي) على نص الفقيه، إثباتًا واستدلالاً، وتحولت السلطة من النص الأول (الوحي) إلى النص الثاني

---

(١) ودخول للنطق ـ حسب بعضهم ـ « مؤامرة خبيثة مكشوفة لهدم العقيدة الإسلامية أدخلت على البنية العقلية واللغوية للحضارة الإسلامية» مقدمة المحققين : د. عبد الله بن عبدالمحسن التركي ، شعيب الأرناؤوط : ابن أبي العز ، شرح العقيدة الطحاوية ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ط ١٣ ، ١٩٩٨ ص ١٢ ، ٥٠ .

(٢) الزركشي ، م. س ، جـ ١ ص ٤٦٢ .

(٣) النووي ، للنهاج ، مع شرحه (مغنى المحتاج) ، مصر ، مطبعة البابي الحلبي ، د. ط، ١٩٥٨م ، ج١ ، ص ١٢ ، سطر ٣ ـ وانظر النووي ، المجموع (م. س) ، ج١ ، ص ٥ السطر ٣ . ونشير هنا إلى أننا سوف نركز بشكل كبير على نصوص الإمام النووى ، ونعتبرها ممثلة للخطاب الفقهي التقليدي ، بوصفه نموذجًا مثاليًا للمتأخرين منهم ، فضلاً عن كونه مرجح مذهب الإمام الشافعي ، وعليه المعول في كثير من مسائل المذهب وترجيحاته .

(٤) الخطيب ، مغنى المحتاج ، م. س ، ج١ ، ص ١٢ .

(٥) الذهبي ، سير أعلام النبلاء ، تح . شعيب الأرناؤوط ، نعيم العرقسوسي ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ط ٩ ، ١٤١٣هـ ، جـ١٨، ص ١٦٦ .

(الفقيه).

- حمى المذهبية:

بلغ التمحور حول كلام إمام المذهب والبحث والتوثق من ثبوته عن الإمام نفسه مبلغًا يكاد يوازي بعض وسائل إثبات السنة نفسها . الأمر الذي يعده البعض مفخرة ، وهو في واقع الأمر هدر للجهود البشرية وإمكانات العقل من جهة ، ووقوع في أسر سلطة الفقيه من جهة أخرى .

وهكذا أخذ النووى يقول في أثناء الكلام على المفتين في مسألة رجوع العامي إلى المفتى القاصر (الذي لم يبلغ كمال صفات المفتى) ولم يوجد سواه: « إن كان في غير بلده مفتٍ يجد السبيل إليه ، وجب التوصل إليه بحسب إمكانه، فإن تعذر ذَكَر مسألته للقاصر ، فإن وجدها بعينها في كتاب موثوق بصحته ، وهو ممن يُقبل خبره نقل له حكمها بنصه ، وكان العامي فيها مقلدًا صاحب المذهب »(١) .

إذن فالعامي عليه أن يرحل ليستفتي، وهذا ما يقابل «الرحلة في طلب الحديث»، والمفتى القاصر عليه أن يفتش عن نصوص الإمام في المسألة بعينها ، ويقتصر دوره على مجرد «الناقل» لنص الإمام ، أي «المبلّغ»، ذلك أن المقلد لا يباح له النظر في «النص» (الوحي) بمعزل عن نصوص إمامه ، لذلك توجه بحثه إلى مصدر التشريع الوحيد بالنسبة له ، وهو نصوص الإمام ! .

وحسب النووي ، فإن المفتى القاصر يُشترط فيه حتى ينقل (مجرد نقل) نص الإمام للعامي أن يكون ممَن يُقبل خبره ، أي أن تتحقق شروط الرواية المذكورة في «صفة من تقبل روايته» من كتب مصطلح الحديث .

لكن النووى يسكت هنا عن سؤال مهم ، وهو : من الذي يحدد أن «المفتى القاصر» ممن تقبل روايته أم لا ؟ لابد أن يكون إما «العامي» ، وإما «المفتى القاصر» ، والعامي ليس أهلاً لذلك، فالمفتى القاصر إذن يقرر ويحكم على نفسه، هل هو ممن تقبل روايته أو لا؟ وربما يحيلنا النووى إلى أهل الحديث (المختصين بالجرح والتعديل) ، وبذلك يتأكد القول ليس في تطبيق قواعد الحديث فحسب ، بل في الاستعانة بعلمائه وضمن اختصاصهم نفسه! .

(١) النووي ، المجموع ، م. س ، جـ١ ص ٤٥ .

لقد اشتُرط في المفتي الذي يعتمد على الكتب أن يعتمد على نسخة موثوق بأنها مذهب ذلك الإمام . قال النووي : « فإن لم يجده إلا في نسخة غير موثوق بها. فقال أبو عمرو : ينظر (...) فإن أراد حكايته عن قائله فلا يقل : قال الشافعي مثلاً كذا ، وليقل : وجدت عن الشافعي كذا ، أو بلغني عنه، ونحو هذا»[1] ، الأمر الذي يقابل نقل الحديث النبوي «بصيغة التعريض»، (قيل ، روى ، ..) إذا لم تثبت صحته.

وفي تعارض قولي الإمام ، يعتبر في ترجيح أحدهما على الآخر - كما يقول النووي - «صفات الناقلين للقولين»[2]، ويتابع القول :« اعلم أن نقل أصحابنا العراقيين - لنصوص الشافعي وقواعد مذهبه - أتقن وأثبت من نقل الخراسانيين»[3] .

ومن المعروف لدى الفقهاء أن هناك خلافًا كبيرًا في نقل نصوص الإمام ، قال النووي : لا يجوز لمفت على المذهب الشافعي إذا اعتمد النقل أن يكتفي بمصنف ومصنفين ونحوهما (...) لكثرة الاختلاف بينهم (...) لأن المفتي المذكور إنما ينقل مذهب الشافعي، ولا يحصل له وثوق بأن ما في المصنفين هو مذهب الشافعي أو الراجح منه ، لما فيها من الاختلاف ... بل قد يجزم نحو عشرة من المصنفين بشيء وهو شاذ بالنسبة إلى الراجح في المذهب ومخالف لما عليه الجمهور ، وربما خالف نص الشافعي أو نصوصًا له»[4] .

هنا يغيب تمامًا «النص الخالص» (الوحي) من الاعتبار ، ويتوجه البحث إلى نصوص الإمام ، وبيان المذهب الذي سيكون «المبيّن» و«الشارح» للنص الأول ، الدور الذي كانت تقوم به «السنة» قبل ذلك ! .

لكن السؤال المشروع هنا : ما مصدر الاختلاف بين هذه الكتب في نقل المذهب ونصوص الإمام؟

واستخدام تعبير «شاذ» هنا - وهو المصطلح الحديثي بامتياز ، والذي يُقصد به مخالفة الثقة لمن هو أوثق منه - يستبعد احتمال الطعن في الناقلين ، ويسلّم

(١) المصدر السابق ، جـ ١ ، ص ١٧ ، سطر ٢ .
(٢) المصدر نفسه ، ، ج١ ، ص ٦٨ ، سطر ٦ (أسفل).
(٣) المصدر السابق ، ج٢ ، ص ٦٩ .
(٤) م. ن ، ج١ ، ص ٤٧ سطر ٦ .

مسبقًا بوثاقتهم وإن كانوا عشرة، وخالفوا المعروف والراجح في المذهب!

أخيرًا : لاشك أن «المفتى القاصر» كان بإمكانه أن يبلغ درجة «المفتى الكامل» في الوقت الذي أمضاه بحثًا عن نصوص الإمام ، فيما لو أمضاه في البحث والدرس في المسألة ، هذا إذا كانت درجة «المفتى القاصر» ممكنة التجاوز في العقل الفقهي ذلك .

ـ تعدد الشارع:

تستعمل كتب الأصول «الشارع» وتعنى به «النبي» ﷺ، حيث إنه هو المبلغ للنص (الوحي) والشارح له ، فإذا كان الشارع في حق المكلف (قبل زمن التمذهب) هو النبي ، فإن الشارع (بعد زمن التمذهب) هو الفقيه!

ينقل النووى عن أبي عمرو بن الصلاح (ت ٦٤٣هـ) قوله : « وإذا كان المفتى يفتي على مذهب إمام ، فرجع لكونه بان له قطعًا مخالفة نص مذهب إمامه ، وجب نقضه ـ وإن كان في محل الاجتهاد ـ [كذا] ؛ لأن نص مذهب إمامه في حقه كنص الشارع في حق المجتهد المستقل»[1] .

وهكذا لا يجوز للمقلد ـ وإن كان في محل الاجتهاد ـ مخالفة نص الإمام ، وهذا ما يبرز مدى استحكام سلطة الفقيه في المنتسبين إلى مذهبه ، ونلحظ هنا مساواة نص الفقيه بنص الشارع (الوحي) في حق المقلد، وهو تقسيم «طبقي» ، قد يكون له صلة بموضوع تبرير السلطة (سلطة إمام المسلمين) .

ـ لا اجتهاد في مورد النص :

سبقت الإشارة إلى « الخلط» الذي يتم بين دلالتي مصطلح «النص» (اللفظ، الدلالة) ، ولكننا نضيف هنا «خلطًا» من نوع آخر ، وهو تعدد مصدر النص، فإذا كان النص ـ سابقًا ـ يعنى (الوحي) فإن النص هنا يعنى (نص الفقيه) يقول النووي :

«وله [أي المفتي] أن يفتى فيما لا نص فيه لإمامه بما يُخرِّجه على أصوله ، هذا هو الصحيح الذي عليه العمل وإليه مفزع المفتين من مدد طويلة»[2] .

فليس للمفتى أن يجتهد مع ورود النص لإمامه ـ والنص هنا بمعناه المعاصر ـ ولا يعنى أن له أن يجتهد فيما لا نص فيه ، وإنما يُخرِّجه على أصول إمامه ، أو

(١) م. ن ، ج١ ، ص ٤٥ ، سطر ٦ (أسفل) .
(٢) م. ن ، ج١ ص ٤٣ ، سطر ٥ (أسفل) .

بالقياس! .

- انقلاب مصدر التشريع:

إذا كان نص الفقيه في حق المقلد - وكلنا اليوم مقلد حسب الخطاب الفقهي - كنص الشارع في حق المجتهد المستقل ، فإن كل أحكام «النص» (الوحي) تسرى على «النص الثاني» (نص الفقيه) ومن ثم فإن مصدر التشريع بالنسبة للمقلد (المسلمين جميعًا اليوم) هو نصوص الفقيه !! أجل نصوص الفقيه ، بحيث تستنبط منها الأحكام ، يقول النووي : « ثم يتخذ [المجتهد المقيد] نصوص إمامه أصولاً يستنبط منها كفعل المستقل بنصوص الشرع»[1] !!

وقد حدث هذا بالفعل ، فمن الأمثلة: أن الأوصاف المستحبة في العروس « ألا تكون شقراء ، فقد أمر الشافعي الربيع [تلميذه] أن يردّ الغلام الأشقر الذي اشتراه له، وقال: ما لقيت من أشقر خيرًا قط ، وقصته مع الأشقر الذي أضافه في عَوده من اليمن مشهورة»[2]، كما يقول الخطيب الشربيني . ونحن في غنى عن سياق تلك القصة أيضًا ، ولكن الذي يهمنا هنا ، أن القصة اتخذت للاستشهاد والاستنباط، فقد استُنبط منها حكم «للمقلد» في «المنكوحة» الأمر الذي يعكس حدود السلطة التى وصل إليها «نص الفقيه» .

- التأويل وتجاوز النص :

إذا كان التأويل وتجاوز النص قد مورسا على نطاق واسع في «النص الأول» (الوحي) ،فإن الأمر نفسه حدث مع «نص الفقيه» .

ومثالاً : نص الإمام الشافعي ، على أنه لا يستحب أن يتزوج من العشيرة ، ووردت أقوال في المسألة ، فلجئوا إلى تأويل نص الشافعي لمناقضته نصوص التشريع الأصلية (الوحي) . فقال الشربيني - مثلاً - : « والأولى حمل كلام الشافعي - رضى الله عنه - على عشيرته الأقربين ، ولا يشكل ذلك بتزوج النبي - ﷺ - زينب ، مع أنها بنت عمه ؛ لأنه تزوجها بيانًا للجواز ، ولا بتزوج على لفاطمة؛ لأنها بعيدة في الجملة ...»[3]، وفي موضوع تكفير القائل بخلق القرآن الذي حكم به الشافعي يعلق الشربيني

(١) م. ن ، ج١ ، ص ٤٣ ، سطر ١١ (من أسفل) .
(٢) الخطيب ، مغنى المحتاج ، م. س ، ج٣ ، ص ١٢٧ ، سطر ٧ (من الاسفل) .
(٣) المصدر السابق ، ج٣ ، ص ١٢٧ .

قائلاً : « وأول نص الشافعي بتكفير القائل بخلق القرآن ،بأن المراد كفران النعمة ، لا الإخراج عن الملة ، قاله البيهقي [٤٥٨هـ] وغيره من المحققين»[(١)].

وهكذا يعود «التأويل» على النص بالهدم والنقض أحيانًا ، وبالتجاوز أحيانًا أخرى ، ثم يكون هذا المنهج (التأويل) مذهب المحققين ! فالكفر كفران النعمة، وفعل غير المستحب لبيان الجواز ، وذات الفعل يكون من الكافر «استدراجًا» ومن المؤمن «كرامة»! إنه كيل بمكيالين ، تتلاشى فيه المنهجية المحكمة ، وتحل فيه الازدواجية في الأحكام والمعايير ، كل ذلك تحاشيًا من رفض النص (رغم بشريته) ، الأمر الذي يعكس نفوذ «نص الفقيه» على «المحققين» . وهو ذات الأمر الذي حدث في « النص الأول» (الوحي) كما فعلوا في حديث «لا صلاة لجار المسجد إلا في المسجد» ، فذهب الفقهاء «المحققون» إلى تأويله بـ «لا صلاة كاملة» ، أو «لا صلاة تامة» أو «لا صلاة صحيحة» ! .

ـ أبدية السلطة : الصلاحية المطلقة:

إن كانت عدم كفاية النصوص في تعاقب الحوادث دعت الأصوليين ليقرروا «القياس» مصدرًا من مصادر التشريع؛ ليستوعب لا متناهي «الحوادث والزمان» ويحل إشكالية صلاح التشريع لكل زمان ومكان مع محدودية النصوص، فإن الفقهاء لجئوا إلى ذات الشيء ، الأمر الذي يعكس مسلمة هي صلاحية « نص الفقيه» لكل زمان ومكان ، واستمرار سلطته ، فمن شروط المجتهد المقيد كونه « قيمًا بإلحاق ما ليس منصوصًا عليه لإمامه بأصوله (..) ثم يتخذ نصوص إمامه أصولاً يستنبط منها كفعل المستقل بنصوص الشارع»[(٢)] وهو الأمر الذي يجعل نصوص الفقيه لا متناهية (توالدية) .

ـ تعدد نصوص الفقيه وتناقضها :

لم تخل نصوص الفقيه من تناقض ، الأمر الذي يقابله «تعارض ظواهر النصوص» عند الأصوليين ، والذي تناولوه في باب «التعادل والترجيح».

قال النووي : «قال بعض أصحابنا : إذا نص المجتهد على خلاف قوله، لا يكون رجوعًا عن الأول ، بل يكون له

(١) المصدر نفسه ، ج٤ ، ص ١٣٥ ، سطر ٣ .
(٢) النووي ، المجموع ، م.س ، ج١ ، ص ٤٣ ، السطر ١٢ (أسفل).

قولان ، قال الجمهور : هذا غلط؛ لأنهما كنصين للشارع تعارضا وتعذر الجمع بينهما ، يعمل بالثاني، ويترك الأول»[1] « وليس للمفتى ولا للعامل المتسب إلى مذهب الشافعي -رحمه الله- في مسألة القولين أو الوجهين أن يعمل بما شاء منهما بغير نظر ، بل عليه العمل بآخرهما إن علمه ، وإلا فبالذي رجحه الشافعي ، فإن قالهما في حالة واحدة ، ولم يرجح واحدًا منهما (...) أو نقل عنه قولان ولم يعلم أقالهما في وقت أم في وقتين ، وجهلنا السابق - منهما - وجب البحث عن أرجحهما فيعمل به ، فإن كان أهلاً للتخريج أو الترجيح ، استقل به متعرفًا ذلك من نصوص الشافعي ، ومأخذه وقواعده .. فإن لم يحصل له ترجيح بطريق توقف حتى يحصل »[2] .

وكما هو واضح ، فقد تناول الكلام السابق قواعد أصولية هي من اختصاص «النص الأول» (نص الوحي) ، وهي : مسألة «النسخ» إذا عُلم التاريخ، و«الترجيح» إذا جُهل التاريخ ، ويكون الترجيح بكثرة الأدلة أو بوجود العاضد والموافق ، وهو في اصطلاح الأصوليين «ترجيح بحسب المروي» ، وثمة ترجيح بحسب حال الراوي وهو غير مستبعد في هذا السياق، فقد قال النووي : «فإذا تعارض الأعلم والأورع قدم الأعلم، فإن لم يجد ترجيحًا عن أحد اعتبر صفات الناقلين للقولين والقائلين للوجهين»[3] . وثمة وجه آخر للترجيح وهو ترجيح بحسب الرواية من حيث كثرة الرواة يقول النووي : « ويرجح أيضا بالكثرة، ويُحتاج حينئذ إلى بيان مراتب الأصحاب ومعرفة طبقاتهم وأحوالهم »[4] . فإن لم يكن الترجيح فالحاصل هو «التعادل» وهو تساوي الأدلة، فتتساقط لانعدام المرجح ، والتعارض إنما هو حاصل في ذهن المقلد.

هذه الاعتبارات في التعادل ، وفي الترجيح بحسب الرواية والراوي والمروي، استعيرت من نصوص الشارع (الوحي) وطبقت على «نص الفقيه» مصدر التشريع بالنسبة للمقلد .

والنووي مرجح المذهب الشافعي ،

---

(١) المصدر نفسه، ج١ ، ص ٦٧ .
(٢) م. ن ، ج١ ، ص ٦٨ .
(٣) م. ن ، ج١ ، ص ٦٨ .
(٤) م. ن ، ج١ ، ص ٦٩ ، سطر ٤ .

يورد هذه الاحتمالات العقلية االكثيرة في تعارض نصوص الفقيه الأمر الذي يسهل في مقابله الاستنباط من «النص الأصلي» (الوحي) مباشرة، وباحتمالات أقل بكثير من هذه الاحتمالات المطروحة؛ مما يقترب من الصواب أكثر من الاعتماد على نص الفقيه!

ولا يخفى أن هذه الاحتمالات تشكل متاهة عقلية مستغرقة في الظن العقلي الذي لا يقوم معه حكم في الواقع. ومع هذه الاحتمالات التى تهدد العقل البشرى وتكبله، يظل الاغتراف من «النص» (الوحي) ، محظورًا على المقلد (المسلمين جميعًا) هذا إذا تغاضينا عن الإشكالات المنهجية في الطرح السابق .

إن منشأ هذه الاحتمالات جميعًا هو قياس «نص الفقيه» على «نص الشارع» (الوحي) ، وفيه ما فيه من الخلط بين «النص الإلهي» والنص البشري «نص الفقيه» الخاضع للظن والوهم والخطأ والعوارض البشرية جميعًا.

ومن هذا القياس الخاطئ تواردت تلك الاحتمالات . وانتقل «المقعِّد» من بيان تعارض «نصوص الفقيه» إلى تعارض «نصوص الشارع» مع استبدال بسيط لكلمة «فقيه» بكلمة «شارع» فقط، وأجدني في غنى عن الإفاضة في مبلغ السلطة التى وصل إليها «نص الفقيه» والتى تَقَّال كلمة «سلطة» عليها، ثم إن دائرة الإمكان العقلي تتسع عند الفقهاء إلى تصور أن الفقيه يمكن أن يقول قولين متعارضين في وقت واحد، وإلى إتهام الناظر / المقلد نفسه ، وأن التعارض حاصل في ذهنه وصرف النظر عن إشكالية التناقص في أقوال الفقيه نفسه.

ونؤكد مرة أخرى على أنه تم استبعاد «النص» (الوحي) من دائرة البحث والترجيح هنا على الأقل ، فكان يمكن أن يتميز من «نص الفقيه» الأقرب إلى «النص» (الوحي)، ولا يخفى مبلغ الظن الذي احتفَّ بأقوال الفقيه (نصوصه) ، الشارحة «للنص» (الوحي) من حيث استنباطه أولاً، ومن حيث معرفة أيّ الأقوال هو الراجح ثانيًا ، ومن حيث دوائر الإمكان التى تحتويها عملية «الترجيح» ثالثًا ، هذا إذا لم نتعد ذلك إلى اعتبار أحوال الناقلين ، وإشكالية العدالة والثقة فيهم ،

والاختلاف في مراتبهم وصفاتهم ، أضف إلى ذلك شروح «نص الفقيه» وما تلاها من تأويلات ...

ثم إن التوقف في الترجيح حيث تساوى الأدلة يعنى « لا حكم» ، هذا «اللاحكم» يبدو وكأنه خير من العودة إلى «النص الأصلى» (الوحي) مباشرة ، ونبذ التقليد!

- احتياز السلطة:

إذا كانت النقاط السابقة في البحث تبين كيف سُوِّي بين السلطتين: سلطة «نص الفقيه» وسلطة «نص الشارع» فإن الأمر انتهى إلى دمج السلطتين (سلطة مضاعفة) ، وأدى إلى هيمنة سلطة «نص الفقيه» على سلطة «نص الشارع» تحت مبررات غير موضوعية كامتلاك اللغة ، والقرب من عهد تنزل «النص الأول» في لحظة صفائه، وكونهم من خير القرون ، وغير ذلك .

لقد تم دمج السلطتين وتطابقهما نتيجة الخلط بين التاريخي ، والمطلق ، وتناسى المسافة الفاصلة بين النصين ، ثم يتفاقم هذا الخلط حتى يصل إلى تجاهل «النص» «الوحي» ، واستبعاده في الخطاب الفقهي ، بحيث يشكل «نص الفقيه» نقطة الحدود ، أو السقف الذي لا يمكن تجاوزه في البحث والنقاش ، ليس لعدم الاعتراف بسلطة « النص» (الوحي) ، ولكن بحجة أن «الفقيه» أو «المفسر» هو الحامي للنص والناطق الرسمي باسمه والقيّم على شرحه ، والواقع أن الخطاب الفقهي المعاصر يؤسس لتلك السلطة الفقهية؛ لأنها تشكل رصيده الذي يرتكز عليه ، ويؤسس سلطته من خلاله؛ لذلك هو يسكت في خطابه ذاك عن مطلبه الأساسي الذي يلح عليه بشدة ورغبته المحمومة تدفعه إلى إن يكون «عنيفًا» بوصفه الحامي لسلطة «الفقيه» والقيم على شرح نصوصه، بمعنى أنه بذلك يؤسس سلطته من خلال سلطة «نص الفقيه» وهكذا تتشكل السلطة الثالثة ، وتنتقل من جيل إلى جيل ، ويبلغ الأمر مداه حين يقول الكرخي (أبو الحسن ، ت ٣٤٠هـ) وهو من كبار أئمة الحنفية: كل نص يخالف ما عليه أصحابنا - يعنى الحنفية - فهو إما منسوخ أو مؤول» ويقول مُلاّ على القاري ، وهو من الحنفية أيضًا: «المجتهد إذا استدل بحديث على حكم من الأحكام ، فلا يتصور ألاّ يكون صحيحًا ، أو حسنًا عنده، ثم لا يضره دخول ضعف أو وضع في

سند»[١] ، الأمر الذي يعكس مدى مركزية الفقيه وسلطته المطلقة على المقلد (المسلمين جميعًا) . حيث يصبح «النص» (الوحي) تابعًا للفقيه ، فينسخ أو يؤول؛ لينسجم مع مذهب الفقيه ، نقول هذا ، وندرك التبرير الذي يمكن أن يكون في الخطاب الفقهي المعاصر لقول الكرخي.

لقد صار «النص» (الوحي) في الوعي الإسلامي نصًا «مجمَّدًا»، أوقفته تلك النصوص الفقهية التي أقيمت دونه، وجُعلت وسيطًا بينه وبين المؤمن ، وتكاثفت الحجب منذ قرون الخيرية وحتى الآن.

و«النص الثاني» يخفي وراءه حجبه «للنص الاول» عن طريق تأسيس سلطته هو نفسه، وهو لا يلغي سلطة «النص الأول» بل يدعمها لأنه يستمد مشروعيته، ويستقي سلطته منها، السلطة التي تفسِّر توظيف «النص الأول» وكيفية تحوله من أداة لمشروع نهضوي هدفه تغيير الواقع إلى مصحف للزينة والتهادي و«البركة» ، وكسب الحسنات في «مواسم» الطاعة ، وفي حفلات التأبين والمآتم ، الأمر الذي يعكسُ ثباته وتوقفه عن إنتاج الدلالة ، وهدر فاعليته الحقيقيّة في الواقع .

إن الأمر الذي لا يمكن تجاهله أو غفرانه هو الخلط الذي يقوم به الخطاب الفقهي المعاصر بين «نص الفقيه» و«المفسر» الذي هو ناتج بشري ثقافي تاريخي احتمالي وبين «نص الوحي» الذي هو إلهي مطلق يتجاوز التاريخ، والأدهى من ذلك تجاهل تاريخية الأدوات التي يستخدمها كل من الفقيه والمفسِّر ونسبيتها تبعًا لاختلاف الأفهام، ومنحها الثبات والقداسة ووقف الاجتهاد فيها أولاً ، وفي تطبيقاتها ثانيًا، وبهذا يتم المطابقة بين الاجتهاد والوحي !!

خلاصة ما هدفنا إليه في هذا البحث: التأكيدُ علي إعادة الاعتبار لنص الوحي الذي هو مطلق ، لا تاريخي، ليس بوصفه نصًا لغويًا . بل باعتبار مضمونه الإلهي ، وفتْح باب الاجتهاد بالنظر إلى نسبية الفهم وبشريته، وتاريخيته ، مما يجعله في ذاته واجب التجاوز . وهذا يجعل القراءة المعاصرة (بالمعني المطلق) ليس أمرًا مشروعًا فحسب ، بل ضرورة وواجبًا

(١) القارى ، الأسرار المرفوعة في الأخبار الموضوعة ، بيروت ، المكتب الإسلامي ، ط٢ ، ١٩٨٦ م ، تح : لطفي الصباغ ، ص ٢٠٧، ٢٠٨ .

ينبغي التأكيد عليه ، ونختم بأننا لا نقرُّ كثيرًا من القراءات المعاصرة لا لمعاصرتها ، بل لاختلافنا مع مناهجها ومرجعياتها فهي : أما انتقائية لا تقوم علي بحث معرفي ، وتفرضها أيديولوجيا القارئ سعيًا « للتبرير » واستنطاق النص ، وإما تستخدم مناهج صيغت لدَرْس النص البشري ، ومن ثَمَّ فهي مُفعمة بالوضعية، تتجاهل البعد الإلهي للنص القرآني ، ولا تنظر إليه إلا بوصفه نصًّا لغويًّا ، وبهذا يتساوى مع أي نص آخر (بشري) في الخضوع لتلك الأدوات .



إسلامية المعرفة

مجلة فكرية فصلية محكمة يصدرها المعهد العالمي للفكر الإسلامي

بحوث ودراسات

رأي وحوار

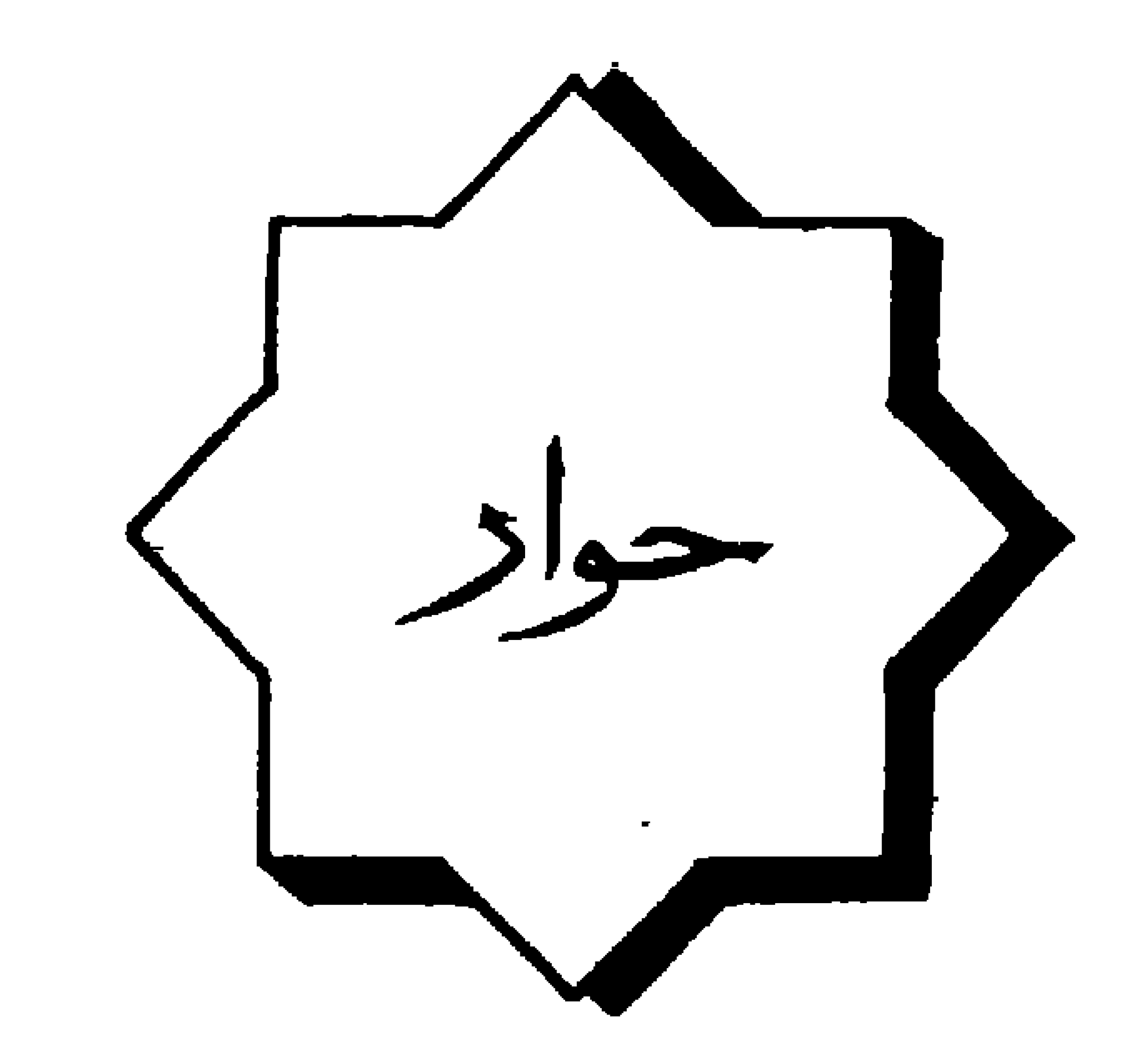
قراءات ومراجعات

عروض مختصرة

تقارير

التعريف بالتراث

السنة السابعة — العدد الثاني والعشرون — خريف ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م



تعقيب على بحث نصُّ الفقيه: «تحول السلطة»

أ.د. علي جمعة(*)

يرى الباحث أن نص الفقيه قد طغى في الخطاب الفقهي عبر العصور على النص الشرعي، وهي نظرة غريبة عن الفقه الإسلامي، وألخص مدى غرابتها في النقاط التالية التي أراها قد غابت عن منهج الباحث فكتب ما رآه عند غيابها:

١ - درج الفقهاء على إيراد المسائل الفقهية، بحيث يبدأ الفقيه في عرض المسألة بالتصوير: وهو بيان حقيقة المسألة، ثم يذكر تكييفها، وإلى أي الأصول تُرد، ثم بيان حكمها، ثم بيان دليلها، ثم جهة الدلالة، ثم المناقشة حول الدليل، ثم بيان الراجح الذي عليه الفقيه، وفي هذا العرض بيان للعلاقة بين نص الفقيه ونص الشارع، وأن الأول مبني على الثاني ابتناء الفرع على الأصل، وأن استنباط الفقيه للحكم ظني قابل للمناقشة والأخذ والرد والترجيح، وأن العلاقة بينهما هي علاقة «محاولة الفهم».

٢ - بنى المسلمون لأنفسهم منهجًا

(*) أستاذ أصول الفقه بجامعة الأزهر.

للكيان الشرعي بجملته ولبيان أسس الفهم وإجراءات التلقي من النص الشرعي أسموه علم أصول الفقه، هذا العلم يفهمون به النص الشرعي، كما يفهمون به كلام الناس، سواء في فهمهم للنص الشرعي «المجتهدين»، أو في تعاملاتهم «العقود والتصرفات»؛ بل إن كثيرًا من مسائل أصول الفقه لا مثال لها من نصوص الشرع، ويتم تطبيقها على كلام الناس في معاملاتهم وعقودهم وتصرفاتهم، ويظهر هذا بينًا من كتاب «التمهيد» للإسنوي في بناء الفروع على الأصول، ففيه مسائل ليس تحتها أي نص شرعي، وفائدتها فهم كلام الناس والحكم بينهم بطريقة تشابه طريقة الشرع، ولا تخرج عما يرضيه وتكون في إطار أحكامه ومتسقة مع عموم الشريعة.

٣ - أصول الفقه علمٌ نشأ عن إجابات على أسئلة ومشكلات واجهها المجتهد أثناء عملية الاجتهاد؛ حيث سأل نفسه ما الحجة؟ وكيف نتوثق من ثبوتها؟ وكيف نفهمها؟ ثم كيف نميز بين القطعية والظنية في الأدلة؟ ثم كيف نلحق المسكوت عنه بالمنطوق؟ ثم كيف نرجح عند التعارض؟ وكيف نلتزم بالنص في مقاصده العليا ولا نكر عليها بالبطلان؟ ثم من هو الباحث في ذلك كله؟ واستمد الإجابة من العقيدة واللغة والأحكام الشرعية الموروثة، وكوّن هذا منهجًا للعقلية العلمية في مجال الشرع، فاستعمال هذا المنهج في النص الفقهي لا يعني مساواته بالنص الشرعي لا رتبة ولا مكانة ولا مصدرًا؛ بل يعني أنه منهج منضبط يصلح للتعامل مع النص الشرعي ومع النص الفقهي، مع تصديق الكل أن النص الفقهي هو فهم بشري قابل للأخذ والرد والقبول وعدم القبول.

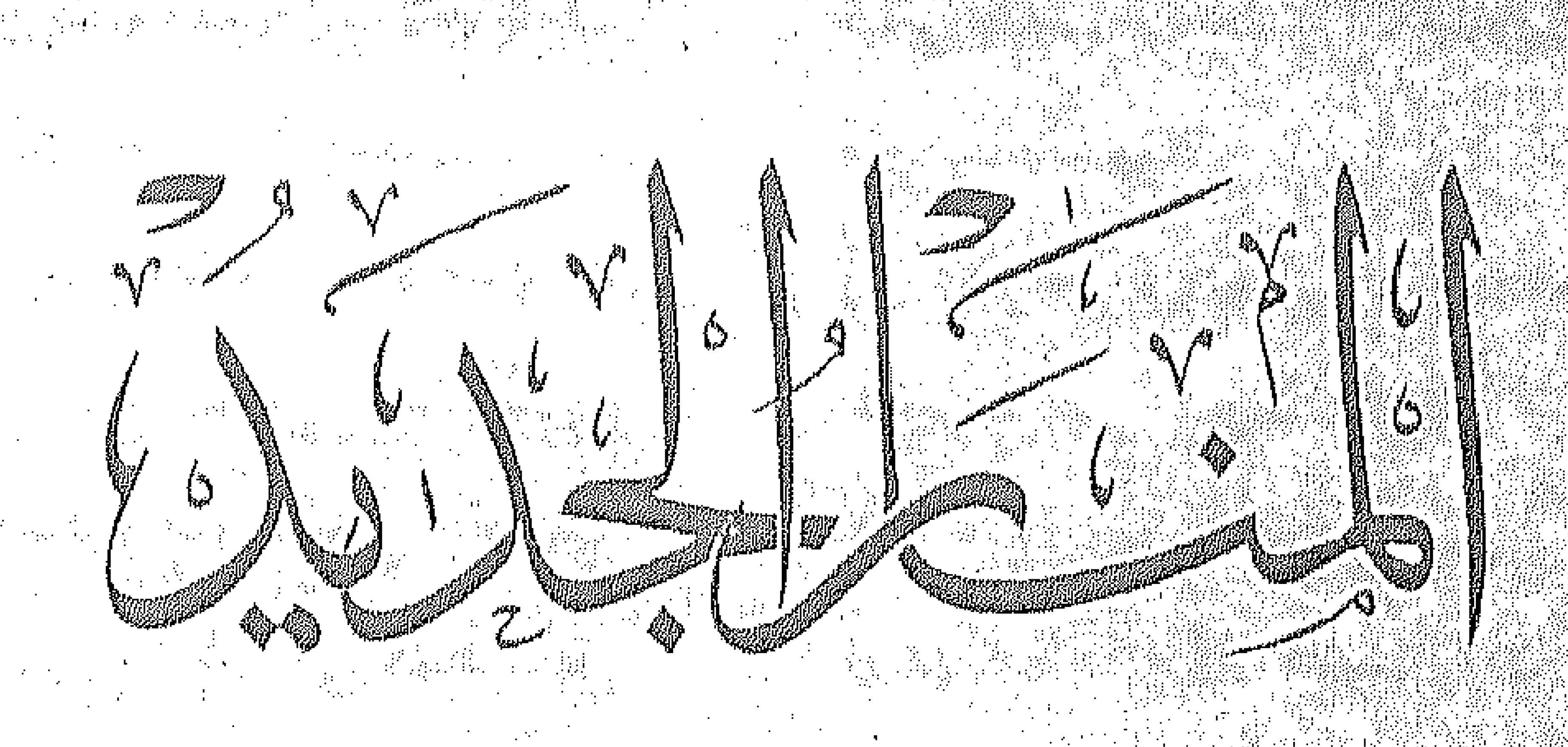
٤ - الباحث استشهد بمظاهر هذه الوحدة في المنهج، ولكنه نسي مجال الاستعمال؛ حيث إن كل ما نقله من استشهادات إنما هو في مجال استعمال المنهج في النص الفقهي، ولم يبين لنا أنهم قد ألغوا النص الشرعي بالفقهي فلم يذكر أي استشهاد فيه أن النص الفقهي قد تفوق أو أزاح أو حدّ من أو ألغى النص الشرعي، وهذا المعنى هو الذي حاول أن يصل إليه من الاستشهادات، فالمقدمات التي قدمها لا توصل إلى النتيجة التي توخاها وأرادها؛ لأن الفقهاء لم يحولوا النص الفقهي إلى سلطة على النص الشرعي، بل جعلوه

سلطة على المقلد الذي يحتاج إلى تلك السلطة ويشعر بالوضوح والأمان في ظلها؛ لأنه غير قادر على الاجتهاد.

٥ – نسي الباحث أن الاجتهاد ليس هو التعامل مع النص وحسب، وأن نتاج الاجتهاد وهو النص الفقهي ليس هو تكرار للنص الشرعي فقط، بل إن عنصر الواقع، داخل في الاجتهاد؛ بل إنه لا يمكن تصور الاجتهاد إلا بإدراك الواقع وهذا هو سر حاجة المقلد للنص الفقهي، إنه عبارة عن تطبيق النص المطلق « الوحي » على الواقع النسبي (زمان – مكان – أشخاص – أحوال)، وهذا الإيقاع لا يقدر عليه عمليًّا كل المسلمين (حرص الباحث أن يضع المسلمين جميعًا بإزاء المقلدين في بحثه) بل إن ركنًا من أصول الفقه هو معرفة شروط الباحث الذي هو المجتهد.

٦ – أرجو ألا يكون الباحث قد تأثر بدعوى غلق باب الاجتهاد التي قاومها السيوطي في «الرد على من أخلد إلى الأرض وجهل أن الاجتهاد في كل عصر فرض»، ولا مقولة ابن دقيق العيد «ما قلدنا الشافعي ولكن وافق اجتهادنا اجتهاده»، ولا اختيارات النووي التي خالف فيها المذهب من أجل الدليل. ويجب أن نعرف أن سلطة النص الشرعي تختلف كمًّا وكيفًا عن سلطة النص الفقهي، وأن النص الفقهي، وإن كانت له سلطة، فهي من نوع معين قابل للنقاش وللأخذ والرد وللتغير عبر الزمان والمكان حسب الحاجة والضرورة والمصلحة فيما هو متوقف على الزمان والمكان بخلاف إطلاقية النص الشرعي وسلطته التامة، والله أعلم.





مقالات وأبحاث في فلسفة الدين وشئون الاجتماع والعمران

المشرف العام

جمال سلطان

١٣

شتاء ٢٠٠١

شوال ١٤٢١هـ — يناير ٢٠٠١م

المراسلات: ص.ب. (٢٨) — البانوراما — الرمز البريدي ١١٨١١ — القاهرة — رقم الإيداع ٩٨/٦٧/٦٩

حوار

الدراسات النفسية لشاهد العيان في القضايا الجنائية

د. عبد المنعم شحاتة (*)

تطرح هذه الدراسة مسألة في غاية الأهمية لم تنل بعد حظها من البحث بما تستحقه، وما يترتب عليها من تطوير في الفقه الجزئي الإجرائي، والمجلة إذ تنشر هذه الدراسة تدعو الباحثين الشرعيين والمختصين في العلوم الجنائية إلى الإدلاء بدلوهم في هذا المضمار.

التحرير

مقدمة :

أوضح «هول» T. Hall أن من خصائص السلوك الإجرامي وجوب النص على كل من :

أ- ما هو فعل مجرم .

ب - ما عقوبة ارتكاب هذا الفعل .

والشريعة الإسلامية تقرر أنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص(1) ، وأنه لا جريمة تمر بدون عقاب ، فلابد من معاقبة المجرم، فالعقاب حق عام للمجتمع يحفظ سلامته وأمنه ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَاأُولِي الأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ (البقرة :١٧٩) ، والعقاب لا يكون إلا بحكم قضائي ، هذا الحكم يصدره قاض ، ليس بناءً على قناعته النظرية أو أهوائه(2) ، وإنما يبنى القاضي

(*) أستاذ مساعد علم النفس – كلية الآداب – جامعة المنوفية .

(1) ربيع (محمد شحاتة) ، يوسف (جمعة) ، عبد الله (معتز) . علم النفس الجنائي ، القاهرة : مكتبة غريب ١٩٩٥، ص٤٥ .

(2) يشترط في القاضي تعلم نوعين من الفقه : أحكام الحوادث الكلية ـ وأحوال الناس ودلائل الحال ومعرفة شواهده ، التى يمكنه فهمها من تمييز الصادق والكاذب ، المحق والمبطل ، ثم يطابق بين هذا وهذا ، فيعطى حكمه من الواجب ، ولايجعل الواجب مخالفاً للواقع ، انظر : ابن قيم الجوزية . الطرق الحكمية في السياسة الشرعية (تحقيق : أحمد العسكرى) . القاهرة :المؤسسة العربية للطباعة والنشر ١٩٦١. ، ص ٦ .

حكمه على أدلة علمية ومنطقية ، أي بينة[١] ، وكما يذكر ابن عباس ﷺ ، عن النبي ﷺ أنه قال: «لو يعطى الناس بدعواهم لادعى أناس دماء رجال وأموالهم ، ولكن البينة على من ادعى واليمين على من أنكر»(متفق عليه)[٢]، وتأتي الشهادة في مقدمة الإثبات، فهي حجة شرعية، أي تظهر الحق وتبينه[٣] .

ولشاهد العيان دوره الخطير في مسار العدالة ، فبقدر دقته بقدر ما تكون الأحكام القضائية دقيقة وعادلة ، خاصة إذا كان هو دليل الإدانة، أو التبرئة، الوحيد ، وكثيرًا ما يكون كذلك، فعلى سبيل المثال ، أصدرت المحاكم الأمريكية عام ١٩٨٧ وحده ٧٨ ألف حكم قضائي استنادًا إلى ما قرره شهود العيان فقط[٤]، وهكذا تتوقف صحة هذه الأحكام وعدالتها على دقة الشهود وكفاءتهم .من هنا تأتي ضرورة زيادة هذه الدقة وهذه الكفاءة ، ولعلم النفس دور بارز في تحقيق هذه الزيادة ؛ إذ تقوم الشهادة أساسًا على جوانب نفسية بحتة، كالانتباه لجريمة ما تحدث وإدراك وقائعها ، وتخزينها في الذاكرة ، ثم استعادتها أثناء المحاكمة[٥] .

وإسهام علم النفس في هذا المجال ليس جديدًا ، ففي عام ١٨٩٣ حاول «كاتل» تقييم ما يدلي به شاهد العيان، وتأثير محاولته الخلط وإصراره على ذلك،

---

(١) البينة اسم لكل ما يبين الحق ويظهره ، وقد وردت في القرآن مرادًا بها الحجة والدليل والبرهان والتبصرة والآية والعلامة والإمارة ، سواء مفردة أو مجمعة ، ويشير قول رسول الله ﷺ «البينة على من ادعى» أن على المدعى أن يقدم أدلة صحة دعواه . ويقصد بالدليل وقائع قضية ما ، أو الحجج التي تبرهن عليها طرق المحكمة وقواعدها في تقديم الإدانة ، ويشترط في الدليل الوضوح والدقة وأن تكون صلته وثيقة بالقضية موضع التحاكم ، وقد يكون الدليل عينيًا، كسلاح الجريمة (كما في القتل) أو المال المسروق أو الوثيقة المزورة (في جرائم السرقة أو التزوير) ، وقد يكون الدليل لفظيًا ، سواء قدم بشكل شفهي صريح، كاعتراف الجاني أو رواية شاهد عيان تصف الجريمة أو تسمى الجاني بالاسم ، وقد يكون الدليل شفهيًا وقدم بشكل ضمني، كنقل شاهد عن آخر أو الاستنتاج من كلام سمعه لآخر ، وقد يكون الدليل مكتوبًا ، كالوثائق وتقرير فحص حالة المريض الذهنية ... وما شابه . انظر : بن قيم الجوزية ، ١٩٦١مرجع سبق ذكره ، ص١٤ .

Haword, L. Forensic Psychology. London: Batsford & Educational Ltd., 1981. pp. 121 - 122 .

(٢) الصنعاني (محمد بن إسماعيل) . سبل السلام : شرح بلوغ المرام من جمع أدلة الأحكام (صححه : محمد عبدالعزيز الخولي) . بيروت : دار الجيل ،١٩٨٠ ص ١٤٨٣ .

(٣) الديب (سعود) . موقف الشرع الإسلامي من استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة (ص ص ٣٠١ - ٣١٠) في : المركز العربي للدراسة الأمنية والتدريب (محرر) استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة . الرياض : منشورات المركز ، ١٩٨٩ . وقد عرض ابن قيم الجوزية ، ١٩٦١ ، مرجع سبق ذكره ، منازل الشهادة وأنواعها ومواضعها وشروطها، وقارن بينها وبين القرائن والعلامات والأمارات .

(٤) Dunning, D. & Bethstern, L. Distinguishing accurate from inaccurate eyewitness identification via inquiries about decision processes. J. Pers. Soc. Psychol., 1994, 67 : 818 - 835.

(٥) ربيع وآخرون ، ١٩٩٥ ، مرجع سبق ذكره ، ص ٣٢٢ .

وبين الباحث أن بإمكان المحامي - أو غيره - توجيه أسئلة تشكك الشاهد العدل في شهادته وتظهرها وكأنها متناقضة ، أي تأثير الإيحاء والعناد في دقة الشهادة . وفي عام ١٨٩٦ اهتم عالم النفس الألماني «نوتزنج» بتأثير الإعلام على دقة الشهادة ، وفي عام ١٩٠١ حاول «شتيرن» كشف تأثير حالة الشاهد الانفعالية على كفاءة استرجاعه لما رآه من وقائع جريمة ما ، وفي عام ١٩٠٦ أصدر «شتيرن» نفسه مجلة علمية تسمى «علم النفس والشهادة القضائية» تناولت المقالات التى نشرت فيها بالبحث : دور الأسئلة الإيحائية في تحريف الشهادة، ودور الاتجاهات والأفكار المسبقة في إنحياز الشاهد، والعوامل التى تقلل كفاءة الشهود من الأطفال والمسنين. وفي عام ١٩٠٨ نشر «هيجو مونستربرج» كتابه « على منصة الشهادة» أكد فيه أهمية الاستفادة من البحوث النفسية في مجال الشهادة، وفي عام ١٩١٤ نشر «مونستربرج» أيضًا مقالاً عن تأثير الجوانب النفسية للمحلفين على دقة قرارهم بالإدانة[١] ، واستمر التطور في هذا المجال حتى خصص له علم النفس أحد فروعه، وهو «علم نفس الأدلة القضائية» Forensic Psychology وهو فرع قدمه علماء النفس الإنجليز ، ويهتم بجمع الأدلة الجنائية وفحصها وتقويمها لأغراض قضائية ، حيث يشير اللفظ اللاتيني Forensic إلى وظائف المحكمة لدى الرومان والأوربيين من بعدهم ، وهي مناقشة الدليل وتمييزه[٢] .

ولأهمية الشهادة في إثبات الحقوق وحفظ سلامة المجتمع ، جعلها الله فرضًا على كل مسلم ﴿وَأَقِيمُوا الشَّهَادَةَ لِلَّهِ﴾ (الطلاق :٢) ، ﴿وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ كَتَمَ شَهَادَةً عِنْدَهُ مِنَ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ﴾ (البقرة : ١٤٠)، وجعل الإقدام عليها مستحبًا، فعن ابن خالد الجهني أن النبي ﷺ قال «ألا أخبركم بخير الشهداء ، هو الذي يأتي بالشهادة قبل أن يسألها» (رواه مسلم) ، ونهى أيضًا عن التردد فيها أو الامتناع عنها ؛ إذ يروى عمران بن حصين عن رسول الله ﷺ قوله: «... ثم يكون قوم يشهدون ولا يستشهدون

---

(١) المرجع السابق : ص ص ٢٥ - ٢٨ .

(٢) ويعرف هذا العلم في الولايات المتحدة باسم Forensical ، ويشير هذا الاسم إلى تقديم الدليل -أي الحجج - وتلخيصه ومناقشته، بحيث يودى إلى إثبات الإدانة أو نفيها . انظر : Haword, 1981, Op cit. p. 7 .

ويخـــــونون ولا يؤتمنـون ..» (متفق عليه»[١] .

والشـهادة لغة مشتقة من لفظ شهد الفـرد، أي بيَّن مـا يعلمــه وأظهره، وقد ورد اللفـظ في القـرآن الكريـم بمعـــان ثلاثة: .

أ ـ حضر، ومنـه قوله تعالى ﴿ فَمَنْ شَهِدَ مِنكُمُ الشَّهْرَ فَلْيَصُمْهُ ﴾ (البقرة : ١٨٥) ، ﴿وَذَٰلِكَ يَوْمٌ مَّشْهُودٌ﴾ (هود: ١٠٣) أي محضـور يحضره أهـل السـماء والأرض . .

ب ـ أخبر ، فـأصل الشهادة الإخبار بما يعلم الفرد . .

جـ ـ علم، ومنـه قوله تعالى: ﴿شَهِدَ اللَّـهُ أَنَّـهُ لَا إِلَـٰهَ إِلَّا هُوَ﴾ (آل عمران : ١٨) ، وقوله: ﴿وَاللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ﴾ (البروج : ٩).

والشهيد من أسماء ا لله الحسنى بمعنى الحـاضر الأمين في شـــهادته ، والعليم الخبير الذي لا يغيب عن علمه شيء[٢].

ويقـول الجوهري : الشـــهادة خـبر قـاطع ، والشـــاهد حـامل الشـــهادة ومؤديهـا؛ لأنـه مشاهـــد لما غـاب عن غـيره[٣] . وكل هـذه المعـاني تتوفر في شـاهد العيـان ؛ حيث الشــهادة خـبر يختص بمعين (فرد أو واقعة) لا يتعداه إلى غـيره ، ويـترتب علـى هذا الخـبر حكم وفصل قضاء ، ويشترط فيه :

أ ـ العدد ، أي أن يتفق أكثر من فرد في روايـة الخبر ؛ احتياطًا لاحتمـال أن تكون هنـاك عداوة باطنة من شاهد على مدعى عليـه ، ولهذا لا تقبل شـهادة من تثبت عداوتـــه وحقـده بنـص حديـث شـريف رواه ابن عمـر « لا تجوز شهادة خائن ولا خائنـة ، ولا ذي غمز (حقد) على أخيه ... » .

ب ـ الذكورة ، وإن أبـاح الشـرع شـــهادة الأنثى في المواطـن التى لا يطلع عليهـا الرجـال كمـا ذكـر ابـن عمر ، وجعل المرأة كالرجل بشـرط الاستظهار بـأخرى؛ تجنبًـا للخلـط والنســيان ﴿وَاسْتَشْـهِدُوا شَـهِيدَيْنِ مِن رِّجَالِكُمْ فَإِن لَّمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّـــهَدَاءِ أَن تَضِلَّ إِحْدَاهُمَـا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَىٰ﴾ (البقـرة : ٢٨٢)[٤] . وتؤكـد البحـوث

---

(١) انظر :الصنعاني ، ١٩٨٠ ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٤٧٥ .
(٢) ابن منظور (محمد بن مكرم الأنصاري) لسان العرب .القاهرة : دار للعارف ، ١٩٨٠ ، ص ص ٢٣٤٨ ـ ٢٣٥٠ .
(٣) الصنعاني ، ١٩٨٠ ، مرجع سبق ذكره ،ص ١٤٧٣ .
(٤) إبن قيم الجوزية ، ١٩٦١ ، مرجع سبق ذكره ، ص ص ٩٧ ـ ٩٨ ، القرافي (شهاب الدين): الفروق ، بيروت : دار المعرفة ، ب . ت، مج١، ص ص ٥ ـ ٧ ، الصنعاني ، ١٩٨٠ ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٤٧٧ .

النفسية ذلك ، فالنساء أكثر قابلية للإيحاء، وأكثر انحيازًا للعاطفة بالمقارنة بالرجال[1] .

جـ ـ أن يتمتع الشاهد بدرجة متوسطة من الذكاء على الأقل ، فلا تقبل شهادة متأخرى العقول[2] ؛ لعدم قدرتهم على تقدير عواقب شهادتهم، وعدم تمتعها بالدقة المطلوبة .

د ـ أن يتمتع الشاهد بالحرية ، حتى لا يجبر على الكذب أو يدفع إليه ، بنص الحديث المشار إليه عن ابن عمر «... ولا تجوز شهادة القابع (الخادم) لأهل البيت» (متفق عليه)[3] .

وكثيرًا ما يقابل المحققون شهودًا؛ إما يزيفون ما يدلون به على الرغم من حبكة رواياتهم ، وإما يصدقونهم القول وإن افتقد حديثهم الاتساق والتجانس، بل وأحيانًا المنطق . وبإمكان أهل الاختصاص في علم النفس أن يقدموا للمحقق ما يجعل مقابلته للشهود أثناء التحقيق أكثر كفاءة ، فبالإضافة إلى تدريب المحقق على إجراء مقابلات يكتسب من خلالها ثقة الشهود ويزيد أثناءها شعورهم بالأمان والطمأنينة وذلك باستبعاد العوامل ـ بعد التعرف عليها وتحديدها ـ التى تعكر مزاج الشهود قبل الاستجواب وأثناءه، مثل : طريقة استدعائهم واستقبالهم ومكان ومدى انتظارهم قبل الاستجواب ، وتدريب المحقق على كيفية تحديد ما يسأل عنه وصياغة السؤال ، ونوعه وتوقيت إلقائه وكيفية هذا الإلقاء وأسلوب التعليق على إجابة الشهود[4]، بالإضافة إلى كل هذا ، فإن بإمكان علم النفس أن يزيد كفاءة المحققين أيضًا من خلال إكسابهم القدرة على :

١ـ اكتشاف الشاهد المضلل .

٢ـ فهم العوامل التى تقلل من دقة الشاهد .

٣ـ معرفة كيفية زيادة دقة الشاهد .

أولاً : اكتشاف الشاهد المضلل :

من المحتمل جدًا أن يسعى فرد ما للإدلاء بشهادته في جريمة معينة مدفوعًا برغبة جارفة إما لإدانة شخص بريء، وإما لتبرئة شخص جان ، وذلك لسبب أو لآخر، في هذه الحال يكون الشاهد

---

(١) ربيع وآخرون ، ١٩٩٥ ، مرجع سبق ذكره ، ص ٦٣٥ .

(٢) المرجع السابق ، ص ٦٣٤ .

(٣) القرافي ، ب ت ، مرجع سبق ذكره ، ص ٧ .

(٤) الغماز (إبراهيم) : شخصية المحقق وأثرها في الكشف عن الجريمة (ص ص ١٣ ـ ٦٥) في : المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب (محرر) استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة، الرياض: منشورات المركز ، ١٩٨٩ .

مدعيًا يسعى لتضليل العدالة ، ويجب على المحقق اكتشافه وعدم الاعتماد على شهادته كدليل ، ويصبح السؤال هو كيف ذلك ؟

إن الفرق بين شاهد مدعى يضلل العدالة وآخر خالص النية في مساعدتها، هو أن الأول يكذب مهما اتسمت روايته بالحبكة والاتساق ، وأن الآخر صادق حتى مع افتقار روايته للدقة . ويمكن التمييز بين الأثنين بملاحظة ما يصدر عنهما من سلوك أثناء الإدلاء بالشهادة ، فالذي يكذب يعاني توترًا شديدًا يؤثر على عضلات الوجه والجسم والأنشطة الحيوية ، وإذا كان بإمكان الكاذب التحكم في عضلات وجهه وفي مضمون حديثه بحيث يعطى انطباعًا لسامعيه بأنه أمين ومرتاح لأمانته، كما يبدو في هدوئه واسترخائه المصطنع ، فإنه لا يقدر على ممارسة هذا التحكم في عضلات جسمه[1] ، وتعبر استجابات غير لفظية عن فشل تحكمه هذا ، كالعبث في شعر الرأس أو اللحية وكون ساقيه أو يديه أو وضعة جسمه أو كلها دائمة الحركة غير مستقرة؛ ذلك نتيجة توتره المرتفع بسبب الكذب، وكونه يتحاشى دائمًا النظر في عيني محدثه ؛ ذلك لخوفه من أن يكتشف كذبه ، وكون نبرة صوت الشاهد مرتفعة وإيقاع حديثه بطيئًا ، ذلك كي يترك انطباعًا بالثقة في أقواله ، وميل الشاهد للتأخر في إجابة أسئلة المحقق حرصًا منه على اتساق أقواله ؛ إذ يفكر في الإجابة كثيرًا قبل النطق بها ، وكون أخطاء حديثه كثيرة ، ربما للاستثارة الناتجة عن تعمده الكذب[2] ، فإذا استشعر المحقق تعمد شاهده الكذب عليه ، يجب ألا يصارحه بذلك، بل يلجأ إلى توجيه أسئلة غير مباشرة، وأن يميل لتكرار توجيهها في مواضع مختلفة وبصيغ متنوعة، وياحبذا لو كان السؤال

(١) قدم « آكمان وفرش » عام ١٩٦٩ مدرجًا لتناقض القدرة على التحكم التلقائيControlability Leakage حيث يكون الفرد أكثر تحكمًا في التعبير اللغوى وأقل تحكمًا في التعبير غير اللفظي ، أي التعبير من خلال وضعة الجسم وحركة بعض أجزائه، كاليدين ونبرة الصوت . وقد أعدت «جوديث هل» عام ١٩٧٨ مقياسًا يقدم تخطيطا نفسيًا للحساسية غير اللفظية يشمل Profile Nonverbal Sensitivity (PONS) ٢٢ فقرة ، كل منها مصورة بالفيديو وتتضمن إشارة صوتية تعبرعن انفعال ما، مصحوبة بتعبير غير لفظي (بالوجه أو بوضعة جزء من الجسم) مناقضة لهذا الانفعال . وبعد عرض الفقرات ، يقوم المبحوث بتصنيفها على أساس السيادة ـ التنحى ، الإيجابية ـ السلبية . كما قدم « روزنتال وبلانك» عام ١٩٨٢ مقياسًا آخر سمى «مقياس الحساسية اللفظية وغير اللفظية» لمزيد من التفاصيل انظر :
Brow, R. Social Psychology. New York: The Free Press (2 nd ed.).1986, pp. 502 - 503.
Sears, D. Peplau, L. & Taylor, S. Social Psychology, New York, Prentice -Hall, 1991, pp. 65- 67.

(٢) المرجع السابق : pp. 504 - 507

من النوع المفتوح ، أي تتطلب إجابته تداعيًا حرًّا يتيح للمحقق فرص اكتشاف نيات الشاهد[1] ، وتزداد قدرة المحقق على اكتشاف تضليل الشاهد إذا توفرت لديه - أي المحقق - الدافعية لذلك؛ إذ تجعله أكثر انتباهًا لأية بادرة تصدر عن المضلل، وأكثر تركيزًا عند معالجة ما يسمعه[2] ، هذه المعالجة التى تعد شرطًا لإمكانية أن تؤدى ملاحظة المحقق لسلوك شاهده إلى اكتشاف التضليل ، فهذا الاكتشاف يعتمد على مدى الربط بين التعبيرات غير اللفظية ومضمون الشهادة ، ويقتضى هذا الربط معالجة معرفية متقدمة يقوم بها المحقق[3] تمكنه من كشف التعارض بين التعبيرات اللغوية والتعبيرات غير اللفظية المصاحبة لها .

وكان المحققون في السابق يستعينون بعقاقير تضعف قدرة الفرد على مقاومة تزييف أقواله وتضليل التحقيق ، من هذه العقاقير «آميتال الصوديوم»[4] التى تعمل على كسر حاجز الخوف والحرج[5] ، إلا أن إجابات الخاضع لتأثير هذه العقاقير تتأثر كثيرًا بالأسئلة الموجهة إليه وبطريقة طرح السؤال ؛ مما يؤدى إلى تشويه الحقائق تحت تأثير الإيحاء ، حتى إنه يمكن الاستعانة بهذه العقاقير في جعل المشتبه فيه يعترف بأشياء لم يفعلها[6] .

ويمكن الاستعانة الآن بجهاز يسمى «المفضاح» Polygraph وهو جهاز مركب المقاييس ، يرصد الاستجابات الحشوية اللاإرادية - أي يصعب التحكم في نشاطها وحركتها - التى تعبر عن الحالة الانفعالية للفرد (من هذه المقاييس: رسام حركات التنفس - رسام حركات النبض - رسام حركات توارد الدم في أوعيته - مقياس استجابة الجلد الكهربائية - رسام المخ - كاشف الزمن) حيث يجلس الشاهد في مقعد وثير ، ثم تركب أقطاب كل مقياس في الجهاز علىالعضو المخصص لقياس حركته ، وبعد التأكد من صلاحية أداء الجهاز لمهامه ، يوجه المحقق أسئلة للشاهد تكون الإجابة عليها

(١) الغماز (إبراهيم) ، ١٩٨٩ ، مرجع سبق ذكره .
(٢) Brown, 1986, Op cit. p. 506
(٣) Sears, et al., 1991, Op cit. p. 69
(٤) عكاشة (أحمد) : علم النفس الفسيولوجي . القاهرة : دار المعارف ، ١٩٨٢ ص ١٦٩(طبعة سادسة) .
(٥) الشمرى (متورناشي) التنويم المغناطيسي (ص ص١٦٩ - ١٩٠) في : المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب (محرر) استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة . الرياض : منشورات المركز ، ١٩٨٩ .
(٦) عكاشة (أحمد) ، ١٩٨٢ ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٦٩ .

إما نعم أو لا ، بعض هذه الأسئلة يتناول إما أمورًا من المرجح جدًّا حدوثها ولو لمرة واحدة في العمر ، وبالتالي فإن الشاهد يكذب إذا نفى حدوثها (مثل : هل سبق لك أن سرقت شيئًا ما من فندق أو مطعم ؟) ، أو تتناول الأسئلة أمورًا لا يمكن نفي حدوثها لتعلقها بأمر لا يخص المجيب بل يخص شخص غيره ، وبالتالي لا يملك أدلة إثبات وقوعها أونفيه ، والبعض الآخر من الأسئلة يتناول جوانب تتعلق بالجريمة موضع الشهادة . وكل محاولة للكذب تظهر في شكل تغيير ذبذبات مؤشرات مقاييس المفضاح ، ويرجع هذا التغير لتوتر المجيب الناتج عن إحساسه بالذنب لمحاولته الكذب[(١)] .

ومع أن للمفضاح قدرة مرتفعة للتمييز بين شاهد يضلل وأخر ليس كذلك ، إلا أنه لا يعتمد عليه كدليل في المحاكم الجنائية[(٢)] . ويستخدم المحققون في المحاكم الأمريكية والإسرائيلية التنويم المغناطيسي كوسيلة لجعل الجاني والشهود يدلون بأشياء يتحرجون من قولها وهم في حال اليقظة، ويرى البعض[(٣)] أنه يتفوق سواء على المفضاح أو على الاستعانة بالعقاقير ، وهي طرق تقدم معلومات قابلة للتحريف والتشويه والزيادة والنقصان ، بينما يفتح التنويم العقل الباطن مكمن الأسرار ؛ لذا يقدم معلومات كاملة .

وأيًا كانت الوسيلة[(٤)] ـ أوالمقياس ـ التى يستعين بها المحقق لاكتشاف الشاهد المضلل ، فإنه من الضروري أن يكتسب المهارة التى تمكنه من هذا الاكتشاف ، حتى لا يبنى قضيته على أضاليل ، كما أنه من الضروري أن يكتسب المحقق القدرة على تحديد العوامل التى تقلل من دقة شاهد خالص النية في مساعدة العدالة ، والتعامل السليم مع هذه العوامل .

---

(١) Brown, 1986, Op cit, p. 507 . عدس (عبد الرحمن): مدى صدق وثبات الاختبارات النفسية في الكشف عن الجريمة في الوطن العربي (ص ص ٩٧ - ١٠٦) في المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب (محرر) استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة ، الرياض : منشورات المركز ، ١٩٨٩ .

(٢) IBID

(٣) الشمرى (منورناشي) ، ١٩٨٩ ، مرجع سبق ذكره .

(٤) وأهم هذه الوسائل وأكثرها فاعلية ، الوسائل النفسية تلك التى تهدف إلى التأثير في سلوك الإنسان لا في بدنه، كالتهديد بالتعذيب وليس التعذيب ـ وهو من أقدم هذه الوسائل ـ والفراسة، ومصل الحقيقة ، وكاشف الكذب وأخيرًا الإختبارات النفسية ، انظر: المجذوب (أحمد): موقف القضاء في استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة في البلاد العربية (ص ص ٦٧ - ٩٦) في: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب (محرر) استخدام الوسائل النفسية في الكشف عن الجريمة. الرياض، منشورات المركز، ١٩٨٩ .

ثانيًا : العوامل التى تقلل من دقة الشاهد :

تتعلق دقة شهادة شاهد العيان بمهارته في التذكر ، أي قدرة الشاهد على استدعاء معلومات سبق له معاينتها، وهذه العملية تمر بمراحل ثلاث هي : التسجيل، أو الترميز - والتخزين، أو الاحتفاظ - والاسترجاع، أو الاستدعاء . وتعتمد كل مرحلة منها على المرحلة السابقة عليها[1] ، فدقة الاحتفاظ مرتبطة بحسن الترميز، حيث فشل الفرد في الاحتفاظ بمعلومة ما يرجع إلى عدة عوامل على رأسها إخفاق الفرد في ترميز الخبرة الحسية التى تعرض لها ، وكذلك الحال نفسه بالنسبة للاستدعاء؛ إذ تتوقف دقته على حسن الاحتفاظ الذي يتوقف بدوره على كفاءة الترميز، وكثيرًا ما تفتقد شهادة شاهد العيان الدقة ؛ وذلك لفشله إما في الترميز، وإما في الاحتفاظ، وإما في الاستدعاء ، وإما فيهم معًا وهو المرجح حدوثه ، وتوجد عدة عوامل تؤثر في قدرة الفرد على القيام بإحدى - أو كل - هذه العمليات، من هذه العوامل :

أ - عوامل تؤدى إلى فشل الفرد في ترميز خبرة تعرض لها :

وهي العوامل التى تعوق تحويل هذه الخبرة الحسية إلى خبرة قابلة للتخزين في الذاكرة، ويمكن استدعاؤها وقت الحاجة (كالإدلاء بالشهادة) ، ويعد تشتيت الانتباه هو العملية التى بموجبها تتم هذه الإعاقة ، فالتذكر يقتضى حسن التخزين الذي يتطلب جودة الاحتفاظ، وهذه الجودة لا تتحقق إلا بشدة انتباهنا لما نريد الاحتفاظ به ، فللانتباه دوره الرئيسي في بقاء الصور الحسية؛ مما يجعل تذكرها ميسورًا[2] ، وهناك عدة متغيرات تؤثر في هذا الانتباه وتعمل على زيادة شدته أو خفضها ، من هذه المتغيرات :

١- الإضاءة الخافتة ، فالمجرم يتخير المكان والزمان اللذين يساعدانه على التخفي ، والعنصر الأساسي في ذلك أن يرتكب جريمته في الظلام، أو في ضوء خافت جدًا ، ومن المسلم به أن عدم كفاية الإضاءة تؤدى إلى تشتيت الانتباه[3] وبالتالي فشل الاحتفاظ .

٢- كون وقائع الحدث - الجريمة - تمر

---

(١) السيد (عبد الحليم محمود) وآخرون . علم النفس العام . القاهرة: مكتبة غريب ، ١٩٩٠ ص ٨٩ ، (طبعة ثالثة) .
(٢) المرجع السابق ص ١٨٥ .
(٣) المرجع السابق ص ١٨٤ .

بسرعة مذهلة وغير قابلة للتكرار ؛ مما يقلل من فرص انتباهنا لها .

٣ـ حالة الشاهد الانفعالية أثناء مشاهدته وقائع الجريمة عند حدوثها ، ويغلب على هذه الحالة الخوف والتوتر ، وهذه المشاعر تؤدى إلى خفض الانتباه وتشويه الإدراك وإنقاص قدرة الفرد على الاكتساب ، وجعل تفكيره متقطعًا وغير واضح ، وجعل معلوماته مفككة وغير مترابطة وغير متسقة[1] .

٤ـ تعرض الفرد للخداع البصري ، وهذا أمر شائع في الظروف الطبيعية، فما بالك بالحالة الانفعالية التى يكون في ظلها المشاهد لجريمة ما . وتلعب الرغبات والدوافع دورًا مؤثرًا في مدى تعرض الفرد لهذا الخداع ومضمونه[2].

٥ـ الصور النمطية السائدة التى تجعل الشاهد يتسرع في إلصاق التهمة بفرد ينتمي غالبًا للجماعة الخارجية (أي التى لا ينتمي إليها الشاهد) ،حيث تكشف التجارب[3] أن الأفراد يظهرون تحيزًا لأعضاء جماعتهم الداخلية وتعصبًا ضد أعضاء الجماعات الخارجية ، خاصة وأن الجاني قد يلجأ إلى التشبه بأعضاء جماعة ما كوسيلة للتمويه والتضليل .

ب ـ عوامل تؤدى إلى فشل الاستدعاء أثناء التحقيق ، ومنها :

١ـ لجوء الجاني إلى اتخاذ الاحتياطات التى تمكنه من تضليل من شاهده ، وبالتالي يصبح تحديد الجاني والتعرف عليه في جلسات التحقيق صعبًا ، من هذه الاحتياطات : صبغ الشعر ، وتغيير بنية الجسم من حيث النحافة أو السمنة ، وارتداء نظارات ـ عدسات لاصقة ـ ملونة ، ولبس الأقنعة، وإجراء عمليات التجميل لتغيير بعض الملامح الفرعية للوجه[4] ... وما شابه ذلك .

٢ـ وجود فاصل زمنى بين مشاهدة الجريمة وروايـة وقائعها في التحقيق ، فكلما طال هذا الفاصل كلما قلت كفاءة الاستدعاء .

٣ـ وجود ميل تلقائي لدى البشر لإعادة بناء ما شاهدوه عند تذكره ، فحينما ندرك عددًا من المنبهات ـ كما في رؤيتنا لوقائع جريمة ما ـ فإننا لا نراها على أنها متفرقة ، بل ندركها على أنها

(١) المرجع السابق ص ١٨٢ ، ص ٢١٧ ، عكاشة (أحمد) ، ١٩٨٢ ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٧٥ ، ص ٢٠٣ .
(٢) عرض السيد (عبد الحليم) وآخرون ، ١٩٩٠ ، مرجع سبق ذكره ، نماذجًا لهذا الخداع البصرى ص ص ٢٠٦ ـ ٢١٥ .
(٣) Bathwell, R., Brigham, J. & Malpass, R. Cross - recial identification. Pres. Soc. Psychol. Bull., 1989, 15 : 19 - 25 .
(٤) ربيع (محمد شحاته) وآخرون ، ١٩٩٥ ، مرجع سبق ذكره ،ص ٣٣٩ .

تدخل في علاقات فيما بينها، وتكون أبنية وفقًا لعدد من المبادئ الإدراكية كالتقارب والتماثل، والأمر ذاته حينما تكون انطباعًا عن فرد ما - كما يفعل الشاهد بالنسبة للجاني - فهذا الانطباع لا يكون مجموعة من الصفات المتفرقة، بل هو انطباع منظم له منطق معين يصل بين أجزائه، ونتيجة لهذا أمكن لصاحب الانطباع أن يستنتج صفات لم يرها في الفرد موضوع الانطباع[1]؛ ذلك لأن لكل حدث - أو فرد - تدركه وقائع أساسية تحتل غالبًا مركز الشعور، وأخرى فرعية تحتل في معظم الأحيان هامش الشعور، وأثناء محاولتنا استعادة الحدث، فإننا ننسى وقائعه الفرعية وتتذكر الأساسية منها فقط، في هذه الحالة، تكون روايتنا للحدث غير كاملة وغير متسقة منقوصة، فنعمل على جعلها أكثر اتساقًا وتكاملاً، فنملأ الثغرات بإضافات من عندنا بناءً على اتساق هذه الإضافات مع الوقائع الفعلية للحدث التي ما زلنا نذكرها، وهكذا يضيف الفرد ويحذف في روايته لحدث ما وفقًا للتنظيم الذاتي الذي يقوم به لهذا الحدث[2]، ويعكس هذا التنظيم رغبات الفرد وتوقعاته وآراءه وانطباعاته عن أطراف هذا الحدث (جان - وضحية - ومحقق - ومحام ... الخ)؛ إذ تظهر الدراسات أن الأفراد يتذكرون في العادة النقاط المنسجمة مع آرائهم الخاصة، ويتناسون تلك التي لا تنسجم معها، وقد تبين ذلك من خلال سلسلة تجارب سميت «الإعادة المتسلسلة» حيث يروى المجرب قصة للشخص (أ) الذي يرويها بدوره للشخص (ب) وهو كذلك يرويها للشخص (جـ) ... وهكذا دواليك. وتدل النتائج أنه حتى في ظل العدد المحدود من الإعادات (خمس مرات في التجربة) تصبح القصة مشوهة إلى حد كبير، وتصبح روايتها فقيرة مختصرة، وجملها أكثر عمومية وأقل دقة، وتزداد الأخطاء نتيجة الخلط والتبديل وتغير الإطار الزماني والمكاني، وتغير الأسماء والتواريخ[3]. وهكذا تختلف روايات الشهود لوقائع جريمة ما، بل وتختلف روايات الشاهد الواحد إذا تم استجوابه عدة مرات، خصوصًا إذا تباعدت الفترات الفاصلة بينها، وتصبح

---

(١) سويف (مصطفى) مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة : الانجلو المصرية، ١٩٧٥ ص ص ٤٠ - ٤٣ (طبعة خامسة).
(٢) عكاشة (أحمد)، ١٩٨٢، مرجع سبق ذكره، ص ٢٠٧ .
(٣) كلنبرج (أوتو): علم النفس الاجتماعي (ترجمة : حافظ الجمالي) بيروت : مكتبة الحياة، ٩٦٧ ، ص ص٣١١ - ٣١٢ طبعة ثالثة).

روايته الأخيرة أقل دقة من سابقتها ، ويرجع انخفاض الدقة في هذه الحالة إلى عملية التنظيم الذاتي .

٤ـ سمات شخصية الشاهد ، والتي تشكل آلياته في الإدراك وفي الاحتفاظ وفي التذكر ، وتلعب دورًا أساسيًّا في اتخاذه لقرار مساعدة رجال العدالة والتعاون معهم ، وتظهر البحوث التي تقارن بين الذين تتسم شهادتهم بالدقة والذين تفتقد شهادتهم الدقة، أن هناك فروقًا بين أفراد الفئتين في عدد من التغيرات مثل :

(أ) العمر : فشهادة الراشدين أكثر دقة من شهادة الأطفال؛ ربما لأن الأطفال أكثر قابلية للإيحاء ، وأقل مهارة في التذكر بالمقارنة بالراشدين . ويرجع «ليبي» Lieppe وزملاؤه[١] ـ بعد عرض البحوث التي أجريت في هذا المجال ـ اعتماد درجة ووجهة هذه الفروق على كل من التنميط Stere-otyping ونوع الجريمة ، فالتنميط الإيجابي للراشدين يجعل المحققين أكثر تهيؤًا لتصديقهم ، والتنميط السلبي للأطفال يجعل المحققين يعتقدون أنهم أقل مصداقية ، ويزيد هذا الاعتقاد رسوخًا كون ردود أفعال الأطفال شديدة التنوع، كما أن اعتقاد المحققين أن الأطفال أقل ميلاً للكذب يجعلهم يتعاملون مع وصف الأطفال للجرائم الجنسية على أنه أكثر دقة بالمقارنة بوصف الراشدين لهذه الجرائم أو بوصف الأطفال أنفسهم لجرائم أخرى.

(ب) الثقة : يعتقد كثير من المحققين أن الواثق من نفسه عند الإدلاء بالشهادة، المصر علي دقة روايته أكثر مصداقية ممن هو غير ذلك[٢] ، وتبين نتائج البحوث تعارضًا في هذا الأمر، فبعضها يظهر عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذين يؤكدون صحة ما شاهدوه والذين يتشككون فيها[٣] ، ويبين البعض الآخر من البحوث أن الذين تتسم شهادتهم بالدقة يظهرون ثقة

---

(١) Leippe, M., Manion. A. & Romanczyk, A. Eyewitness presuasion:How and how well do effect finders, Judge the accuracy of adult and children's memory report. J. Pres. Soc. Psychol., 1992, 63 : 181 - 197 .

(٢) Kassin, S. Eyewitness identification: Retrospective selfawareness and the accuracy - confid-ence correlative. J. Pres.Soc. Psychol., 1985, 49: 878 - 893.

(٣) Bathwell. R., Derffenbacher, K. & Brigham, J. Correlation of eyewitness accuracy and confid-ence: the optimality hypothesis revisited, J. App. Psychol., 1987, 72: 691 - 695 .

أكـــبر وتـــأكيدًا أعلى من ذاكرتهم وحسنها بالمقارنة بالذين تفتقد شهادتهم الدقة[1] .

(جـ) درجة توكيد الذات ، فالذين تتســم شــهادتهم بالدقـة أكثر توكيدًا نسبيًّا بالمقارنـة بـالذين تفتقد شـهادتهم الدقة[2].

(د) القابليـة للإيحـاء ، ويقصد بهـا سـرعة تصديق الفرد لما يسمعه من آراء ومعلومـات دون تقييم أو تمحيص لهـا ، فالذين تتسم شـهادتهم بالدقة أقل قابلية للإيحاء بالمقارنـة بالذين تفتقـد شهادتهم الدقة .

(هـ) الخبرة : وهي من الجوانب التى تعتمد عليهـا العدالة كثيرًا في السنوات الأخيرة ، وبناءً على خبرة الشاهد يمكن التمييز بين نوعين من الشهود :

(١) شـاهد عـادى ، لديـه معرفـة مباشـرة بالجريمـة موضوع الشـهادة ، ويـدلى ببيانـات عنهـا إسـتنادًا إمـا إلى معاينـة الجريمـة حين وقوعهـا ، وإما إلى معرفة مباشرة بأحد أطرافها .

(٢) شـاهد خبـير ، لم يعـاين الجريمة وقت وقوعها ، وليس لديه سابق معرفة بـأحد أطرافهـا ، وإنمـا هو متخصص في علم ما أو اشـتهر بممارسة لمهنة بعينها ويعد خبـيرًا فيها ، واستنادًا إلى هذا فقط هو يقدم معلومـات إلى المحكمة تساعدها في الوصـول إلى الحقيقـة[3] ،مثل طبيب يقدم وصفًا لحالة الضحية الصحية لمعرفة مدى الإصابات الناتجة عن اعتداء الجاني عليه ، أو أخصـائي نفسـي يقـدم وصفًا لحالة الجـاني العقليـة[4] ، لتحديد مدى مسئوليته عن جرمـه ، أو خبـير خطوط يحكـم على توقيع ـ أو وثيقـــة ـ مـا في جرائم التزوير ، أو ... الخ.

موقـف الشـهادة : وتلعـب متغيراتـه دورًا في زيادة دقـة الشهادة أو نقصانها، ومن هذه المتغيرات :

(أ) كون الشاهد ضحية : فالشاهد غـير الضحيـة لا يميـل للكذب ؛ إذ ليس لديـــه دافع لذلـك ، وفي حالـــة كون الشـاهد ضحيـة ، فـإن بإمكـان المحقق الاستدلال على صدقه بملاحظـة تعبيراته الانفعاليـة ومعالجـــة متقدمـــة لمضمون شهادته[5] .

---

(١) انظر : .Dunning & Bethstem, 1994 , Op cit

(٢) المرجع السابق .

(٣) . Howard, 1981, Op cit, p. 167

(٤) لمعرفة دور الأخصائي النفسي كشاهد خبير ، والقواعد المنظمة لأدائه ،انظر : المرجع السابق pp. 169 - 174

(٥) Dunning & Bethstem, 1994, Op c't

(ب) طريقة الاستجواب ونوع الأسئلة ومدى وضوحها أو التوائها ، فبإمكان هذه الأسئلة إما مساعدة الشاهد على حسن التذكر وإما تشويش ذاكرته وزعزعة ثقته في نفسه .

(جـ) استقبال المحقق للشاهد ، ومكان انتظار الشاهد، ومدى هذا الانتظار، فإما هذه العوامل تزيد الشاهد اطمئنانًا ورغبة في مساعدة العدالة ، وإما تزيده نفورًا وسخطًا ، وبالتالي رغبة في مغادرة المكان دون إتمام الشهادة.

هذه بعض العوامل التى تؤثر في دقة شهادة العيان وتجعلها أقل اتساقًا ، بل وتجعلها تفتقد أحيانًا المنطق .

ثالثًا : كيفية زيادة دقة شهادة العيان:

إذا كانت هناك عوامل تقلل من دقة شاهد خالص النية في مساعدة العدالة ، فإن بإمكان المحقق التعامل بكفاءة مع هذه العوامل بعد تحديدها ؛ وذلك لتجنب آثارها السلبية والعمل على زيادة دقة الشهادة من خلال عدة إجراءات منها :

١ـ أن يعمل المحقق على اكتساب ثقة شاهده وزيادة إحساسه بالطمأنينة وإظهار أهمية تعاونه لتحقيق العدالة ، فكثير من شاهدي العيان يحجمون عن التعاون مع رجال العدالة، إما خوفًا من انتقام الجاني وأهله، وإما لانخفاض الثقة في رجال الشرطة ، وإما لغياب مظاهر الضبط الاجتماعي والإدانة الشعبية[1] ، وبإمكان المحقق تجاوز كل هذه العقبات من خلال طريقة استدعائه للشاهد وطريقة استجوابه .

٢ـ أن تتسم أسئلة المحقق للشاهد بالمباشرة ووضوح الرؤية ، وأن يتناول أمورًا تفصيلية لا مجملة ، وأن تصاغ بلهجة تناسب الشاهد ، وأن يتم ترتيبها وفق التسلسل الزمني لوقائع الجريمة ، ولا يخرج ترتيبها عن هذا التسلسل إلا إذا لاحظ المحقق أن شاهده يواجه صعوبة انفعالية ـ خاصة إذا كان الشاهد أو أحد ذويه هو الضحية ـ أو تذكرية[2] .

٣ـ إذا تعدد الشهود في قضية ما ، فيجب التفريق بينهم[3] ، ولا يسمح لهم بالجلوس معًا في حال انتظار المحقق أو

(١) الغماز (إبراهيم) ، ١٩٨٩ ، مرجع سبق ذكره .
(٢) المرجع السابق .
(٣) يختلف الفقهاء فيما يتعلق باجتماع الشهود في جريمة الزنا خصوصًا ؛ إذ يرى أبو حنيفة ضرورة ذلك ، فالشاهد المفرد في هذه الحالة قد يتهم بالقذف ، بينما يأخذ مالك والشافعي بظاهر نص الآية ١٥ من سورة النساء ، مشيرين إلى أنه لا فرق بين أن يؤدى=

أثناء جلسة التحقيق ، فقد يكون أحدهم سريع التأثر بالآخرين ، إما لأنه قابل للإيحاء وإما لأنه لا يحتمل مخالفة الغير فيسايرهم (يجاريهم) في أقوالهم تأثرًا بوجودهم ، أو قد يكون لدى أحد الشهود فجوات في الذاكرة[1] فيملؤها من أقوال الشهود الآخرين .

٤ـ أن يقوم رجال الشرطة بتصوير موقع الجريمة لحظة ضبطها ، فقد تظل بعض العلامات الفيزيائية في موضعها الذي كانت عليه وقت إرتكاب الجريمة، وعلى المحقق عرض هذه الصور أثناء التحقيق، الأمر الذي ينعش ذاكرة الشاهد .

٥ـ إذا توفرت لدى المحقق والشاهد معلومات كافية لتحديد الجاني ، فيجب الانتقال إلى هذه المرحلة والتى تعد مرحلة التحقيق الحرجة ، وقوامها التعرف الذي يعد أيسر من الاستدعاء؛ لأن الفرد يختار معلومات جزئية مما هو معروض أمامه ، بينما يقدم في الاستدعاء معلومات كاملة يبحث عنها في الذاكرة ، إلا أن التعرف أقل دقة، حيث للتخمين أثر كبير بالمقارنة بالاستدعاء[2] ، كما أنه لا يمكن البدء بالتعرف، وإنما بالاستدعاء ، حيث يجب أولاً تحديد المعلومات التى يجب الاختيار بينها . وهناك أسلوبان لتعرف الشاهد على مشتبه فيه ، هما :

(أ) تقديم مشتبه فيه واحد إلى شاهد ليتعرف عليه ، ويسمى هذا الإجراء Show up كما يسمى أيضًا «التحديد في الميدان» In field identific- ation or adrive by ويعده رجال الشرطة أسلوبًا دقيقًا، ويعتمد عليه، خصوصًا إذا كان الفاصل الزمنى بين وقوع الجريمة وتحديد الجاني وقتًا قصيرًا.

(ب) تقديم عدة صور لمشتبه فيهم ، يتعرف الشاهد على صور أحدهم بوصفه الجاني ويسمى Line up ويعتقد علماء النفس أنه أفضل من الأسلوب السابق ، حيث الأداء العقلي أيسر وأبسط . فالأسلوب الأول يعنى قيام الشاهد بمهمتين عقليتين في نفس الوقت،

=الشهود الأربعة شهادتهم بجتمعين أو متفرقين، وإنما كيفما اتفق ، وإذا كانوا مجتمعين وارتاب فيهم القاضي ، وجب التفريق (انظر الصابوني (محمد على) روائع البيان في تفسير آيات الأحكام من القرآن . دمشق . (مكتبة الغزالي ، ١٩٧٧ ، المجلد الثاني ص ٦٨) . وقد فعل على بن أبي طالب ذلك في أمر النساء اللائي شهدن على فتاة بالبغاء . أنظر : ابن قيم الجوزية ، ١٩٦١ ، مرجع سبق ذكره، ص ٧٢ .

(١) عكاشة (أحمد) ، ١٩٨٢ ، مرجع سبق ذكره ، ص ٢٠٧ .

(٢) السيد (عبد الحليم) وآخرون ، ١٩٩٠ ، مرجع سبق ذكره ، ص ٢٩٥ .

الأولى ما يسمى بسلوك حل المشكلات، والثانية هي عملية اتخاذ القرار ولكلتا العمليتين متغيراتهما المؤثرة العديدة التي يصعب وضعها في الحسبان، بينما الأسلوب الثاني مهمة واحدة فقط، هي التعرف على صورة الجاني واستبعاد الصور الأخرى(١) .

وكانت المحكمة العليا supreme الأمريكية هي أول من لفت الأنظار إلى ضرورة المقارنة بين الأسلوبين، وذلك في العام ١٩٦٧ ، وبعدها أجريت بحوث عديدة تناولت هذه المقارنة، وتظهر نتائجها أن حكم الشاهد يكون أكثر عرضة للتحيز وأكثر تأثرًا بكل من الإيحاء والضغوط الموقفية المتمثلة في ضغوط رجال البوليس وحالة الشاهد الانفعالية والذهنية والعلاقات الاجتماعية المتبادلة ومسئولية التحديد؛ مما يترتب عليه نسيان العديد من الأدلة، كما يكون هذا الحكم من النوع المطلق لا النسبي ، وذلك حينما يكون هذا الحكم هو تحديد ما إذا كان المشتبه فيه الذي يعرض عليه هو الجاني أم لا (الأسلوب الأول) بالمقارنة يكون هذا الحكم هو تعرف الشاهد على صورة المشتبه فيه والمعروضة عليه ضمن عدة صور (الأسلوب الثاني) . ويرى ٧٨٪ من الأخصائيين النفسيين العاملين في هذا المجال أن الأسلوب الأول Show up ليس دقيقًا وغير ثابت ولا يعتمد عليه، بينما يرى رجال الشرطة أنه أسلوب عملي ومفيد(٢) .

وإذا ما اعتمد المحقق على عرض المشتبه فيهم لتحديد الجاني ، فبإمكان المحقق استنتاج ما إذا كان تعرف الشاهد على المشتبه فيه تعرفًا دقيقًا أم خاطئًا من خلال معرفة آليات وصول الشاهد إلى هذا التعرف ، حيث تظهر التجارب أن الذين توصلوا إلى تعريف دقيق اعتمدوا في ذلك على طريقة التعرف الآلي Automatic التي تتيح لهم تعرفًا دون معالجة معرفية متعمقة ودون أن يتأثروا بالصور الأخرى المقدمة لهم - في جلسة التحديد أثناء التحقيق - التي لا تحدث لهم تشويشًا أوتضليلاً ، بينما الذين جاء تعرفهم خاطئًا اعتمدوا استراتيجية الإبعاد عند التعرف على صورة المتهم ؛ وذلك لتضييق مدى الاختيار ؛ حتى

(١) Gonazales, R., Ellswarth. P. & Pombroke, M. Response biases in Lineups and show ups. J. Pers. Soc. Psychol., 1993, 64: 525 - 537 .

(٢) المرجع السابق .

يمكنهم التعامل مع أوصاف الملامح الوجهية وعلاقاتها المتبادلة مما يترتب عليه استغراق وقت أطول ومعالجة معرفية أكثر عمقًا [1]. إن سؤال المحقق لشاهده بعد تعرفه على الجاني على طريقته في هذا التعرف تعطي المحقق انطباعًا بمدى دقة الشاهد أو افتقاده الدقة .

(جـ) وتتم الاستعانة في الأونة الأخيرة بالحاسب الآلي ؛ حيث يتم تخزين صور المشتبه فيهم واستدعاؤها وعرضها على الشاهد بدلاً من الصور الفوتوغرافية ، ويتمتع الحاسب بميزة أخرى بالإضافة إلى قدرته الفائقة على التخزين والاستدعاء ، وهي أنه بالإمكان إدخال تعديلات على الصورة المعروضة أمام الشاهد ، وهذه التعديلات تجعل الصورة أقرب شبهًا بالجاني الذي رآه الشاهد أثناء الحدث (الجريمة) ، كما أن هذه التعديلات تقابل محاولات الجاني الخداع والتمويه .

وهكذا يستطيع المحقق من خلال هذه الوسائل المختلفة والمتكاملة إنعاش ذاكرة شاهده واستخلاص بيانات دقيقة منه تعد أدلة يعتمد عليها .



(1) Dunning & Bethstern, 1994 , Op cit.

المنعطف

المدير المسؤول: محمد امزيان
رئيس التحرير: مصطفى المرابط

عنوان المراسلة: مجلة المنعطف ص. ب 487 وجدة - المغرب

مجلة فصلية ثقافية - العدد: 14 - 1420 - 1999



ضوابط
الحريات الفكرية

د: جمال الدين عطية

بدأت تظهر الحاجة الماسة إلى تحديد ضوابط الحريات الفكرية مع مشكلة سلمان رشدى ونسرين، ثم استحكمت مع قضيتي نصر أبو زيد ورجاء جارودي ، ثم كانت مشكلة وليمة اعشاب البحر ، وكان لزامًا ان تتبلور ضوابط للحريات الفكرية فكانت هذه الندوة التى نوقشت فيها ورقة عمل اعدها د. جمال عطية ، وكان قد سبق عقد مثل هذه الندوة في جامعة قطر اثناء بحث قضية جارودي . وكما يتضح من المناقشات فإن الندوة مازالت مفتوحة لاستكمال الموضوع .

التحرير

ورقة عمل مقدمة إلى ندوة «ضوابط الحريات الفكرية بين المواثيق الدولية والأحكام الشرعية»

الإشكالية

تحدد إشكالية هذه الندوة ثلاثة أمور هي:

أولاً : الحريات الفكرية التى حددتها المواثيق الدولية (إعلان ١٩٤٨ ، المعاهدة الأوروبية ١٩٥٠ ، والمعاهدتان الدوليتان ١٩٦٦) وهي :

١ـ حرية التفكير والضمير والدين وتشمل :

حرية تغيير الديانة أو العقيدة .

حرية الإعراب عنهما بالتعليم ، والممارسة ، وإقامة الشعائر ومراعاتها

سرًّا أو مع جماعة .

٢ـ حرية الرأي والتعبير وتشمل :

حرية اعتناق الآراء دون أى تدخل.

الحق في استقاء الأنباء والأفكار وتلقيها .

الحق في إذاعتها بأية وسيلة دون تقيد بالحدود الجغرافية .

٣ـ حق المشاركة في الحياة الثقافية .

٤ـ حرية البحث العلمي والنشاط الخلاق .

٥ـ حرية الاشتراك في التجمعات والجمعيات .

ثانيًا : القيود والضوابط الواردة في ذات المواثيق الدولية على هذه الحريات وهي :

١ـ القيود التى ترد على حرية ممارسة الدين وتعد ضرورية في مجتمع ديمقراطي:

لحفظ الأمن العام (السلامة العامة)

وحماية النظام (العام) أو (الصحة العامة) .

والآداب العامة (الأخلاق) .

أو حماية حقوق الآخرين وحرياتهم (الأساسية) .

٢ـ قيد الترخيص لنشاط مؤسسات الإذاعة أو السينما أو التفلزة .

٣ـ القيود التى ترد على ممارسة حرية التعبير والتى تعد ضرورية في مجتمع ديمقراطي .

لحفظ سلامة الوطن وأراضيه .

والأمن العام (الأمن الوطني) .

وحماية النظام (العام) .

ومنع الجريمة .

وحماية الصحة (العامة)

والأخلاق

وحماية حقوق الآخرين وسمعتهم (احترام) .

وذلك لمنع إفشاء المعلومات السرية أو ضمان سلطة الهيئة القضائية ونزاهتها.

٤ـ القيود التى ترد على حرية المشاركة في الاجتماعات السلمية وفي حرية تكوين الجمعيات وهي جواز إخضاع ممارسة هذه الحقوق للقيود التى تعد في مجتمع ديمقراطي تدابير ضرورية:

لسلامة الوطن (السلامة العامة)

والأمن العام (الوطني)

أو حماية النظام (العام)

أو منع الجريمة

أو حماية الصحة (العامة)

والأخلاق

أو حماية حقوق الآخرين وحرياتهم

كما يجوز فرض قيود قانونية على

ممارسة أفراد القوات المسلحة أو الشرطة أو إدارة الدولة لهذه الحقوق .

وجميع القيود السابقة يشترط أن ينص عليها القانون .

ثالثًا : القيود والضوابط الواردة في البيان الإسلامي (الشعبي) ١٩٨١م والإعلان الإسلامي (الحكومي) ١٩٩٠م على هذه الحريات وهي :

١ـ التزام الحدود العامة التى أقرتها الشريعة (المبادئ الشرعية) وفقًا لضوابط الشريعة الإسلامية . ولم تبين ما هي هذه الحدود والضوابط .

٢ـ القيود التى ترد على حرية التفكير والاعتقاد والتعبير، وهي :

تحريم إذاعة الباطل

تحريم نشر ما فيه ترويج للفاحشة .

تحريم نشر ما فيه تخذيل للأمة .

تحريم نشر ما فيه خطر على أمن المجتمع والدولة .

احترام مشاعر المخالفين في الدين .

عدم جواز السخرية من معتقدات الغير أو استعداء المجتمع عليه

عدم جواز إثارة الكراهية القومية والمذهبية وكل ما يؤدى إلى التمييز العنصري بكافة أشكاله .

٣ـ القيود التى ترد على حرية الإعلام وهي :

تحريم استغلاله وسوء استعماله

والتعرض للمقدسات

وكرامة الأنبياء

وممارسة كل ما من شأنه :

الإخلال بالقيم

أو أصابة المجتمع بالتفكك

أو الانحلال

أو الضرر

أو زعزعة الاعتقاد

٤ـ القيود الواردة بطريق مفهوم المخالفة بخصوص حرية العلم والتعليم والتربية والتوجيه ، وهي تحديد ذلك بما يحقق مصلحة المجتمع ويتيح للإنسان معرفة دين الإسلام وحقائق الكون وتسخيرها لخير البشرية ، وأن يكون على أساس متكامل متوازن ينمى شخصية الإنسان ويعزز إيمانه بالله واحترامه للحقوق والواجبات وحمايتها ، (أي استبعاد مفهوم العلم للعلم) .

٥ـ القيود الواردة بطريق مفهوم المخالفة كذلك بخصوص تغيير الإنسان دينه إلى دين آخر أو إلى الإلحاد ، فقد تعرض الإعلان لحالة الإكراه وحرمتها ، ولكنه لم يتعرض لحالة التغيير بمحض الإرادة الحرة .

وبضم القيود والضوابط الواردة في «ثالثًا» إلى القيود والضوابط الواردة في «ثانيًا» تتحدد إشكالية هذه الندوة والتى تتمثل في :

١- منطقة مشتركة تتطابق فيها القيود من الجانبين، أو يستوعب أحدهما الآخر ، وبالتالي لا تثير إشكالاً من الناحية النظرية على الأقل .

٢- منطقة تضاف فيها قيود أحد الجانبين إلى الآخر فيعتبرها أحد الجانبين ماسًّا بالحرية، بينما يعتبره الجانب الآخر في الإطار المقبول .

٣- منطقة تتعارض فيها القيود من الجانبين .

المنطقة الأولى: يمكن أن نمثل لها بمخالفة وسائل التعبير المختلفة للضوابط الإسلامية المتعلقة بترويج الفاحشة والإخلال بالقيم وإصابة المجتمع بالانحلال، فهذه تدخل ضمن ضوابط حماية الأخلاق والآداب العامة التى تنص عليها المواثيق الدولية ، فهي إذن لا تثير إشكالاً من الناحية النظرية، ولكن الإشكال يأتي من الناحية التطبيقية؛ إذ يحكم الأخلاق والآداب العامة في المجتمعات الغربية - مهد هذه المواثيق - القانون بمعنى أنها ليس لها مضمون موضوعي، وإنما يحدد القانون والعرف هذا المضمون، ومن هنا كان الحرص على اشتراط أن يرد القيد بقانون، بينما في المفهوم الإسلامي فإن للأخلاق مضمونًا موضوعيًّا ليس للبشر أن يتدخلوا في تغييره . مثال ذلك موضوع الشذوذ الجنسي؛ حيث إن صدور قانون يبيحه يخرجه من دائرة مخالفة الأخلاق والآداب العامة، بينما يبقي في المفهوم الإسلامي محرمًا أبد الآبدين .

وفي رأيي أن مثل هذه الأمور تبقى محلاً للخلاف في التفسير بما تحافظ به كل حضارة وثقافة على مقوماتها، ولا يخضع بالتالي لمحاولات العولمة من حيث تحديد مضمونه .

المنطقة الثانية :

١- يمكن أن نضرب مثالاً لها قضية سلمان رشدى وتسليمة نسرين؛ حيث يرى فيها الطرف الإسلامي انتهاكًا لقيد احترام مشاعر المخالفين في الدين والسخرية من معتقدات الغير والتعرض للمقدسات وكرامة الأنبياء ، بينما لا يرى فيها الطرف الغربي أي بأس، وتبقى في نظره في إطار حرية التعبير طالما أنها تقيدت بقيود حفظ الأمن

وحماية النظام ومنع الجريمة .. الخ.

والذي أراه في هذا النوع هو ضرورة الدخول في حوار مع منظمات حقوق الإنسان للاتفاق على تفسير «حماية حقوق الآخرين وحرياتهم» بحيث تشمل حماية المشاعر الدينية للآخرين، وبالتالي تتفق النظرتان في هذا الموضوع .

٢ـ ويمكن أن نضرب مثالاً آخر من القيود التى أوردها إعلان القاهرة ١٩٩٠م على حرية العلم والتعليم والتربية والتوجيه بحيث تبقى في إطار الحق والخير دون اعتداد بفكرة حرية العلم للعلم أو الإعلام للإعلام .

ومن الصعب أن نوافق على معالجة هذه المسألة كسابقتها، أي اعتبارها قيودًا إضافية يتحاور حولها لإضافتها إلى القيود العالمية ، ذلك أن القيد الذي يمكن إضافته بسهولة يتمثل في تقييد استعمال نتاج العلم لصالح البشرية، وهذا ما لا يرفضه الغرب ، أما تقييد العلم ذاته ـ وليس استعماله ـ فلا يمكن قبوله لا من الغرب ولا من الفكر الإسلامي السليم.

وبناء عليه أرى ضرورة إعادة الإسلاميين النظر في صياغة هذا القيد الذي ورد في المادة (٩أ) من إعلان القاهرة ١٩٩٠م بحيث يقتصر على التطبيق التكنولوجي دون البحث العلمي الذي يبقى دون قيد .

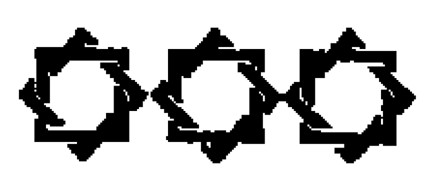
المنطقة الثالثة :

١ـ وأمثل لها بحرية الإنسان في تغيير دينه ـ بمحض إرادته الحرة ـ إلى دين آخر أو إلى الإلحاد، فهذه الحالة تطبيق مباشر أو التطبيق الطبيعي لحرية الاعتقاد في المفهوم الغربي ، بينما هو ممنوع في المفهوم الإسلامي السائد بل وينطبق عليه حد الردة ونص «**من غَيَّر دينه فاقتلوه**»، ويقابل هذا المفهوم السائد مفهوم آخر يعتبر حد الردة عقوبة جريمة سياسية شبيهة بالخيانة العظمى ، وفي ضوء هذا الفهم الأخير لا يكون هناك تعارض بين المفهومين الغربي والإسلامي لحرية العقيدة، ويبرز الشعار الإسلامي لا إكراه في الدين تعبيرًا عن حرية العقيدة بشقيها الإيجابي والسلبي .

٢ـ وهناك مثال يتردد بين المنطقتين الثانية والثالثة وهو قضية نصر أبو زيد التى هي من وجهة النظر الغربية داخلة في حرية الفكر والتعبير، بينما أدخلها الإسلاميون الذين رفعوا قضية التفريق بينه وبين زوجته في إطار الردة أي تغيير

العقيدة ، ومن وجهة أخرى يرى فريق آخر من الإسلاميين خطأ هذا الاتجاه وضرورة بقائها في إطار الحوار الفكري طالما أن صاحبها ما زال يعلن بقاءه على دين الإسلام .

وفي هذه الحالة ينبغي معالجتها في إطار الاجتهاد الفكري ولو اعتبره البعض اجتهادًا خاطئًا .



ضوابط
الحريات الفكرية

أ. د: جمال عطية

أدار الحوار: أ. د. حسن الشافعي

شارك في هذه الندوة :

- أ. د. سيف الدين عبد الفتاح
- أ. د. علي جمعة
- أ. د. محمد كمال الدين إمام
- أ. د. محمد عمارة
- أ. د. محمود غازي

الدكتور جمال عطية :

أبدأ حديثي بالتأكيد على بعض المقدمات التى أرى أنها حاضرة في الأذهان ، لكن لا بأس من ذكرها :

المقدمة الأولى : أن الحريات ليست مطلقة، هكذا نادى المفكرون بفكرة الحريات منذ عصر النهضة الأوربية ، وأكدوا على أن حرية الإنسان تنتهى عندما تبدأ حرية الآخرين.

ففكرة الحقوق المطلقة مستبعدة منذ البداية ، وإنما يدور الحديث حول مدى القيود ، وقد وصلت هذه القيود لدى المذاهب الجماعية إلى أن تصبح الدولة هي الأصل وليس الأفراد ، والدولة هي التى تمنح الأفراد من الحريات قدر ما هو في صالحها. وهذا المبدأ عكس المبدأ الأول الذي يرى أن هذه الحريات هي حقوق طبيعية تولد مع الإنسان ، وتأتي القيود كاستثناء للضرورة .

وأعتقد أن هذا المبدأ لم يعد محل مناقشة .

كما أرى أن من أنضج النظريات

التى قيلت ، هو ما نادى به المذهب الاجتماعي ، والذي قال : إن الحقوق لها وظائف اجتماعية وليست مطلقة .

المقدمة الثانية : عن المعايير التى ننطلق منها لمناقشة موضوع ضوابط الحريات الفكرية . فلابد من تحديد هذه المعايير، خاصة ونحن في عصر يشهد انفتاحًا كبيرًا علىالعالم ، وانفتاح البلاد بعضها على بعض ، مما يعنى أن مناقشة مثل هذا الموضوع لا يمكن أن يتم في إطار نظام قانوني واحد ، ولهذا أرى أنه من المناسب إجراء المقارنة ، مع الاعتماد على المعايير الواردة في المواثيق المتعلقة بحقوق الإنسان والتى أصبح لها طابع عالمي .

ومن الملاحظ أن إعلان سنة ١٩٤٨ لم ترد به أية ضوابط أو قيود ، أما ما تلاه من مواثيق بعد ذلك فيرد فيها ما يمكن استخلاصه كقيود أو ضوابط .

ولا ننسى في هذا الصدد البيانين الإسلاميين الصادرين عن حقوق الإنسان ، والذي صدر أولهما عن المجلس الإسلامي الأوربي سنة ١٩٨١ وأعلن في اليونسكو . وصدر ثانيهما عن منظمة المؤتمر الإسلامي سنة ١٩٩٠، ويمثل وجهة النظر الرسمية للدول الإسلامية .

كل بيان منهما له ميزة مختلفة ، فالبيان الشعبي تم توثيق كل مادة فيه وبيان دليلها من الكتاب أو السنة ، ولكن يشوبه بعض القصور في الصياغة القانونية ، أما بيان منظمة المؤتمر الإسلامي فقد صيغ صياغة قانونية وإن خلا من الأدلة الشرعية ، وميزته الرئيسية أنه التزام رسمي من الدول الإسلامية.

وقد قارنت بين ما ورد في الإعلانات الدولية وبين هذين الإعلانين الإسلاميين دارسًا ما وضعوه من ضوابط، والتى يمكن تصنيفها إلى ثلاث مناطق:

المنطقة الأولى : ما يخالف وسائل التعبير المشروعة ، فهناك ضوابط إسلامية تمنع ترويج الفاحشة ، والإخلال بالقيم، وإصابة المجتمع بالانحلال ، هذه الضوابط من الممكن إدراجها تحت ضوابط حماية الأخلاق والآداب العامة في المواثيق الدولية، فهي من الناحية النظرية لا تثير إشكالية ، على أساس أن التقييد بالأخلاق وارد ضمن الضوابط والمعايير الدولية .

ولكن الإشكال يرد من الناحية

التطبيقية ، فنجد عدم تحول ما يرد في المعاهدات الدولية إلى قوانين تطبق هذه المعاهدات ، ومن ثم يتم الإخلال بها .

ومن جهة أخرى فإنه عند محاولة تقنين هذه المعاهدات لابد من مراعاة اختلاف الأعراف ، وهنا تأتي المرونة في تصور حدود الأخلاق والآداب ، كما تأتي محاولات الهيمنة الغربية لفرض مضامينه الخاصة به ، وهنا يحصل الصدام؛ لوجود اختلاف بين المضامين الأخلاقية الغربية ونظيرها عندنا . فمن المؤكد أنه عند الدخول في التفاصيل تختلف التصورات وتتباعد، ولهذا لابد من المحافظة على الخصوصية وعدم الموافقة على العولمة بالمفهوم الحاسم الذي ينادون به .

المنطقة الثانية : ضوابط حرية التعبير عن الرأي :

ولنضرب لها مثالاً يوضحها ، وذلك من خلال قضية سلمان رشدى الذي يرى الطرف الإسلامي أنه انتهك مشاعرهم الدينية ، وقام بالسخرية من معتقداتهم .

بينما لا يرى الطرف الغربي أي بأس مما فعله طالما أنه التزم بقيود حفظ الأمن والنظام ومنع الجريمة .

وهنا أنوه بأهمية الحوار مع المنظمات الدولية لحقوق الإنسان للاتفاق على تفسير لمبدأ حماية حقوق الآخرين، حيث يسلمون بعدم الاعتداء على حقوق الأخرين وحرياتهم . فإذا فسرنا نحن هذا على أن مشاعر الناس ومعتقداتهم هي جزء من حقوقهم ، فهذا القيد مقبول من جانبنا ضمن تفسير هذه الضوابط .

وكمثال آخر ما أورده الإعلان الإسلامي الصادر ١٩٩٠م من قيود على العلم والتعليم والتربية بحيث تبقى في إطار الحق والخير دون اعتداد بفكرة العلم للعلم ، أو الإعلام للإعلام .

هذا المثال يصعب معالجته بنفس العلاج السابق ، ولكن يمكننا أن نضيف أن استخدام هذه الحريات ينبغي أن يكون للصالح العام ، وفي هذا الصدد لابد من التفريق بين مرحلة البحث العلمي ، وبين مرحلة التكنولوجية التى يتم فيها تحويل نتائج البحث العلمي إلى منجزات عملية ، فهنا يأتي قيد الفائدة والمنفعة ، أما في المرحلة الأولى - مرحلة البحث العلمي - فلا ينبغي أن تقيد بل يترك البحث العلمي حرًّا ؛ لأننا لا نعرف إلى ماذا سيصل البحث العلمي؛

فلهذا لابد أن يكون البحث العلمي حرًا، وفي ضوء ما نصل إليه نستطيع أن نضع القيود على استخدامه .

وبناء على هذا أرى ضرورة إعادة النظر في صياغة هذا البند من المادة (٩أ) من إعلان سنة ١٩٩٠م ، بحيث يقتصر على التطبيق التكنولوجي دون البحث العلمي .

المنطقة الثالثة : هي قضية حرية الإنسان في تغيير دينه بمحض إرادته ، فهذه القضية وفقًا للمعايير الدولية هي تطبيق مباشر لمبدأ حرية الاعتقاد ، بينما هو في المفهوم الإسلامي ينطبق عليه حد الردة لقوله ﷺ «من بدل دينه فاقتلوه»، هذا المفهوم يقابله مفهوم آخر هو سائد الآن يرى أن حد الردة عقوبة على جريمة سياسية شبيهة بالخيانة العظمى ، أو إثارة الفتنة .

وفي ضوء هذا المفهوم الأخير لا يكون هناك تعارض بين المفهومين مفهوم حرية الاعتقاد ، ومفهوم الردة ، وتبقى الغلبة لشعار ﴿لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ﴾ ، الذي يمثل المبدأ العام ، ويعبر عن مبدأ حرية الاعتقاد .

وهناك مثال آخر يتردد بين المنطقة الثانية والثالثة، وهي قضية نصر أبو زيد، فهي من وجهة النظر الغربية داخلة ضمن حرية الفكر والتعبير ، بينما أدخلها الإسلاميون ضمن إطار الردة .

لكن هناك فريقًا من الإسلاميين يرى إبقاء مثل هذه الاجتهادات داخل إطار الحوار الفكرى طالما أن صاحبها يعلن بقاءه على دين الإسلام .

والذي أراه إمكان معالجة هذا الموضوع داخل إطار الاجتهاد الفكرى الذي له ضوابطه . ولا يخفى أنه ليس كل اجتهاد مقبولاً ، وأن الخطأ شيء ، وعدم القبول شيء آخر .

هذه هي الخطوط العريضة التى رأيت عرضها ، والتى تغطي معظم النواحي المثارة ، وختامًا لابد لنا أولاً من رسم السياسة ، ووضع الضوابط ، ثم الدخول في التفاصيل بعد ذلك وصياغتها صياغة قانونية .

الدكتور محمد كمال إمام :

صدرت من عدة سنين موسوعة حول حقوق الإنسان في أربعة مجلدات تشمل كل ما صدر من إعلانات ومشاريع ومعاهدات. ومن القضايا التى ينبغي الاهتمام بها العلاقة بين الحرية والسلطة ، والحرية والدولة ، والحرية والإنسان ، وهذه قضية تعد من هموم

الإنسان على المستوى الفردى والجماعي.

أما بالنسبة لبلورة ضوابط الحرية الفكرية والحرية الإنسانية فلابد من التوفر على دراسة الإعلانات والمعاهدات الصادرة على المستوى الإقليمي أو الدولى من المنظمات المتخصصة أو من منظمات الأمم المتحدة؛ لبحث ما أنشأته من نصوص أو ما قررته من قيم على المستوى الدولي للنظر في مدى ملائمتها للمنظومة القيمية الإسلامية في هذا المجال.

هذا أمر ، والأمر الثاني الذي أحب التعرض له أننا في البحث القانوني أو التشريعي لا ننظر إلى المتن منفصلاً عن دوائره الفلسفية التى يتحرك فيها، والتى ينطلق منها آلية التفسير . فحينما آخذ مصطلح (الحرية الفكرية) فأي مصادر التشريع أو التفسير سأرجع إليها ، لاشك أننى إذا تبنيت منظومة قيم الأمم المتحدة فبالضرورة سأتبنى آليات التفسير الخاصة بها ، والتى تصل بي إلى نتيجة في الواقع العملي تنعكس في أبنية وأنساق تشريعية في العالم الغربي لا شك أنها لا تتفق في كثير من تفاصيلها مع منظومة القيم الإسلامية .

وكمثال آخر مبدأ عدم التمييز العنصري ، سواء أكان التمييز بين فرد وفرد ، أو التمييز بين الرجل والمرأة ، وهو طرح يتعارض بشكل ما في جزئياته وتفاصيله مع تصور الإسلام لعدم التمييز بين الرجل والمرأة ... إلى غير ذلك من المبادئ أو المفاهيم التى نجد فيها كثيرًا من المشكلات التى ترجع إلى آليات التفسير .

بل ربما دفع الأمر ببعض الدول إلى وضع تشريعات مخالفة للنظام الإلهي في الزواج كإباحة الزواج بين الجنس الواحد ، بل إن بعض ما يصدر عن الأمم المتحدة يسير في هذا الاتجاه؛ مما يدفع إلى انكماش مؤسسة الزواج، وربما حذفها تمامًا من المنظومة التشريعية ، إيذانًا بنظام جديد للعلاقة بين الرجل والمرأة وما يتعلق بهذه العلاقة من حقوق يبعد تمامًا عن إطار الأسرة المحمية على المستوى الديني .

وقد أشار الدكتور جمال إلى أنه يرى في هذا الصدد أن للحقوق وظائف اجتماعية ، ولا يخفى على الدكتور جمال أنه يكمن وراء هذا الطرح مدرستان في فلسفة القانون :

١ـ المدرسة الاجتماعية التى ترى أن

للحقوق وظائف اجتماعية، لكن هذا الطرح عليه اعتراضات واسعة من وجهة النظر الإسلامية .

٢ـ المدرسة الأخرى وهي المدرسة القانونية البحتة والتى طرحها العديد من المفكرين بعد ذلك ككسلن وغيره ، وهي تعارض فكرة الوظائف الاجتماعية للحقوق .

ففي هذا الإطار نحن أمام منظومتين نشأتا في بيئة خاصة ، حُسِمَتْ فيها قضية العلاقة بين العقل والنقل، والعلاقة بين الله والإنسان ، والعلاقة بين الدين والمجتمع .

وحُسِمَتْ فيها لصالح أن الإنسان يكاد يكون إلهًا في المجتمع، إن لم يكن هو إله المجتمع بالفعل . وفي ظل هذا صيغت كثير من الوثائق الدولية ، والتى تعد في نهاية المطاف ترجمة متكاملة للبيئة الفلسفية والثقافية والحضارية .

هذه المنظومة الفلسفية والثقافية هل أستطيع أن أتخير من بين نتائجها العملية ما يتواءم مع المنظومة الإسلامية التى نحن في سبيل إعدادها .

والإجابة أنه علينا منذ البداية أن نضع بصورة مستقلة منظومتنا الخاصة بنا ، وأن نضع معها آليات التفسير ، والبنية المرجعية الخاصة بها، ثم بعد ذلك أقوم بعقد المقارنات التى قد توجد أرضية مشتركة ، كما تبرز مظاهر الخلاف الواردة .

وفيما يتعلق بالاحتكاك التشريعي أو الفكري مع الغرب فالأفضل استخدام منهج الفروق والاختلافات، لا منهج الأشباه والنظائر؛ لأن منهج الأشباه والنظائر في قضية الإنسانية سوف يخدعنا؛ حيث إن كثيرًا من المشكلات المثارة مثلاً في الولايات المتحدة مثارة أيضًا في مصر وجنوب شرق آسيا .. فمثل هذه القضايا مطروحة من حيث كون الإنسان إنسانًا ، ربما يصلون فيها إلى حلول متشابهة رغم اختلاف الثقافات ، إلا أن هذا لا ينبغي له أن يخدعني ؛ لأن الحل العملي المتشابه هذا قد يكون نتج عن طرح المشكلة على مستوى عالمي كما قد يكون ناتجًا عن أن روح الإنسان واحدة في قضاياه المختلفة ، وهذه ملاحظة يمكن رصدها عبر التاريخ.

لكن تظل فكرة الفروق والاختلافات هي نقطة البداية التى تميز بين ما ينبغي أن أطرحه طرحًا خاصًا يعبر عن منظومة القيم الخاصة بنا ، وبين

ما يمكن أن نستفيده من العالم المحيط بنا. ولابد من التترس حول منظومتنا القيمية في ظل الكوكبية التي يعيشها العالم، ولسنا موجودين فيها ولا على هامشها.

والذي أريد أن أؤكده أن المنظومة الخاصة بالحقوق ليست منظومة تشريعية فحسب بحيث يمكن أن أتناولها من خلال وثائق حقوق الإنسان ، ولكنها منظومة ترتبط بواقع فلسفي وحضاري وسياسي واقتصادي، ورغم الكوكبية التي يروج لها فإن العالم فيه مثل هذا التنوع؛ ولهذا لابد من التأكيد على خصوصيتنا النابعة من النصوص الإسلامية : القرآن ، والسنة ، ومن التراث الإسلامي المأخوذ منهما .

وختامًا لابد أن ننطلق من الخاص إلى العام ، وليس من العام إلى الخاص حتى لا نذوب ، ونظل على خصوصيتنا وهويتنا ، وشكرًا .

الدكتور جمال عطية :

الذي أريد أن أؤكده أنني لم أنطلق من معايير دولية ، وإنما أبحث عن (كلمة سواء) بيننا وبين الآخر ، بل ربما يبدو أننا أصبحنا جزءًا من هذا الآخر؛ بما أننا قد وقّعنا على هذه المواثيق الدولية .

ولابد أن ننتبه إلى أن المواثيق الدولية كانت لها معايير كما أن الإعلانات الإسلامية لم تنطلق من فراغ وإنما رجعت إلى معايير وضوابط ، ولهذا يمكن أن ننطلق من المقارنة بين هذه الضوابط، وتلك .

ولهذا فأؤكد أنني لست منطلقًا من الضوابط الدولية، وإنما انطلقت من المقارنة بين ضوابط كل ، بحثًا عن كلمة سواء . ولا مجال للقول بأنني مستقل في بلادي بمنظومتي ولا اعتراض عليّ ؛ لأنني أعيش في عالم مفتوح يتجه إلى الحماية الدولية لحقوق الإنسان، مما يعني تدخل المجتمع الدولي داخل الدول وسياستها الداخلية لحماية حقوق الإنسان .

إذن فالوضع العام يوجب علينا أن نكون شركاء ، ومن هنا يأتي مجال البحث ، وليس انسياقًا وراء المعايير الدولية .

وأوافق الدكتور كمال إمام على ضرورة الاهتمام بالمختلف فيه ، وأنبه على أن الدوائر الثلاث أو المناطق الثلاث التي أشرت إليها في أول حديثي تضع أيدينا على هذا المختلف فيه ، وتطرح

علينا إشكاليتها؛ لنرى كيف نحلها، وحلها ليس بالضرورة بتبني الوجهة الغربية أو برفضها مطلقًا ، وإنما بالنظر في الأمر، فإن وجدنا مجالاً للموافقة والتقارب فبها، وإلا نرفض وعلينا في هذا الموقف أن نعلن انسحابنا من المعاهدات الدولية والتحلل منها . وأيضًا أوافق الدكتور كمال إمام على قضية منهج الفروق والاختلافات .

الدكتور كمال إمام :

نعم، مع الاهتمام بنقط الاشتباك .

الدكتور جمال عطية :

نعم، وهنا تكون الأزمة .

الدكتور كمال إمام :

هنا أيضًا قضية محورية تتعلق ببيئة المصطلحات التى نشأت فيها، ولا يمكن أن نتخلص من آثار تلك البيئة مهما ترجمت بعد ذلك إلى نصوص تشريعية . هذه التبعيات تجعلني غير قادر على البدء في المقارنة والحوار؛ لأن هذه المصطلحات تنعكس على مسيرتي الخاصة في التفكير.

ولهذا أؤكد على أنه لابد من تحديد البيئة والمصادر حتى أستطيع أن أستخرج منظومتى ، وعندما فعلنا ذلك مثلاً في منظومة الحقوق والواجبات ظهرت منظومة رائعة ذات طبيعة خاصة جدًّا، فيها تقسيمات متميزة : حق الله - حق العبد – الواجب - الحق ...

وبعد تحديد البيئة ندخل في المقاربات ، سواء بقصد إظهار التلاقي أو إظهار الفروق ، ثم تحويل ذلك إلى رؤية فكرية.

أما بالنسبة إلى التحلل من المعاهدات الدولية فالحقيقة أن صاحب الفكر ليس صانع قرار سياسي حتى يمكن أن يقول: سأرفض وأنسحب . كما أنه ليس بالضرورة تابعًا لصاحب القرار السياسي، وأنه متى وقّع صاحب القرار السياسي عليها فإنه يلزمنى ذلك ، بل بالعكس فإن توقيعه قد يكون مصدرى في الرفض وليس مصدر قبول . فلابد أن يظل هناك فاصل بين ما يفعله السياسي وما يفعله المفكر أو العالم، وينبغي أن نصر على موقف السلف من إبعاد العلماء عن الأمراء؛ لتظل مناطق البحث حرة وصحيحة، وشكرًا .

الدكتور سيف عبد الفتاح :

في الحقيقة الموضوع يتعلق بجزئية لابد من تحديد موضعها بوضوح من الكيان الكلي ، مذكرًا بما قدمه الشاطبي في موافقاته من حديث عن المقدمات الكلية

قبل أن يتحدث عن المقاصد الشرعية . فنحن بحاجة إلى مثل هذه المقدمات الكلية؛ حتى يمكننا رد الفرع إلى أصله ردًّا جميلاً .

والحديث عن حقوق الإنسان ما هو إلا جزء من رؤية كلية للعالم، والتي لابد أن تصطبغ في جملتها بصبغة الله ، وكل الصياغات المتعلقة بالمحتوى لابد أن تصطبغ بهذه الصبغة .

بعد ذلك لابد من الحديث عن المنظومة بكاملها ، ولا نكتفي بالحديث عن الفروق، ولا نكتفي بالحديث عن الأشباه أو عن نقاط الاشتباك ، بل لابد أيضًا من الحديث عن مناطق الغموض ومناطق التعقيد ، ومناطق التداخل.

وبخصوص الشاطبي فلابد من الاهتمام بما يقدمه من رؤية كلية لنظرية حقوق الإنسان بما فيها من الحرية الفكرية والتي تتعلق بمقصد حفظ العقل من المقاصد الشرعية ، وحفظ العقل موصول ببقية المقاصد الأخرى ، فلابد وأن ننطلق من هذه الرؤية الكلية التي يقدمها الشاطبي ومن سبقه عن المقاصد الشرعية .

ومن المهم أيضًا العناية بنظرية الحقوق وتصنيفها إلى حقوق الله، وحقوق العباد ، وحقوق مشتركة، كما أن من حقوق الله تعالى ما يؤول إلى الأمة والجماعة .

ومن المهم أيضًا الحديث عن مفهوم الحق والواجب وتأمل الحكمة من التعبير «بحفظ» في نظرية المقاصد دون التعبير «بحق»، فلم يقولوا مثلاً: حق العقل - حق الدين..

وهناك كلام عن الحقوق قرأته ذات مرة يربط بين الحق والواجب ، فكل حق يتبعه أربع واجبات :

الواجب الأول : واجب معرفته والوعي به .

الواجب الثاني : واجب ممارسته والقيام عليه .

الواجب الثالث : واجب حمايته والدفاع عنه .

الواجب الرابع : مراعاته في حق الغير.

فقضية الحقوق والواجبات ليست قضية منفصلة ، وأشير هنا إلى أن أحد المفكرين الإيرانيين الإصلاحيين وهو الدكتور عبد الكريم سروش ذهب إلى أن الحضارة الإسلامية حضارة واجبات فهي تقوم على قاعدة من الاستبداد، بينما الحضارة الغربية هي حضارة

حقوق ، ومن ثم هي حضارة حريات .

وقام هذا المفكر بالفصل بين الحريات وبين التبعات ، فجعل منهما نسقًا حضاريًا مستقلاً، وعلينا أن نأخذ بهذا أو ذاك، هذه الثنائية أو الازدواجية يتلاعب بها كثيرًا في مثل هذا المقام .

يبدو لي أننا بخصوص قضية حقوق الإنسان محصورون بين المطرقة والسندان، المطرقة هي الغرب في إطار رؤيته الخاصة للحقوق، ومع هذا تريد أن تنمط العالم على شاكلتها في استبداد عالمي لا نظير له .

أما السندان فهو الاستبداد الداخلي أو استباحة الحقوق، واتخاذ فكرة الواجبات كمدخل لإثقال الإنسان بالآصار.

فالاستبداد العالمي والاستبداد الداخلي يؤديان إلى فقدان معنى الإنسان، الاستبداد العالمي يؤدى إلى فقدانه لهويته وخصوصيته واقتلاعه من جذوره تمهيدًا للافتراس العولمي .

والاستبداد الداخلي يمنع الإنسان عن فاعليته وأصول تكريمه واستخلافه، واستثمار قدراته حتى يصبح إنسانًا مشلولاً تمهيدًا لافتراسه داخليًا في إطار الاستبداد الداخلي .

ومن جهة أخرى أتحفظ على كلمة القيود) التى وردت في الكلام ، وأفضل عليها كلمة «الحدود»؛ لأن القيد منع من الحركة، بينما الحد يسمح بمجال للحركة، ومن ثم مجال للفاعلية .

إذن لابد عند الحديث في هذه القضايا من بحث كيف ينظر العالم الغربي للإنسان وللحق وللحرية؟، ثم بعد ذلك نقارنها مع رؤية الإسلام العالمية للإنسان وللحقوق وما يترتب عليها من أصول تتعلق بالعملية العمرانية ككل .

ومن هنا فإن المناطق الثلاث التى أوردها الدكتور جمال عطية هي بالفعل مناطق مهمة جدًّا ، ولكن علينا أن نسكّنها في هذا السياق الكلي ، بحيث نستطيع بعد ذلك التأكيد على العناصر التى تؤدى إلى الحفظ ، والحفظ هنا يتعلق بالنظر كما يتعلق بالواقع على حد سواء، وليس معنى الحفظ التجميد بل التفعيل والتنمية .

وختامًا أؤكد على أهمية الرؤية الكلية، وأذكر أن الأستاذ منير شفيق كان يقول: من أراد هدم الإسلام فليستدعه جزئية جزئية حتى ينقده تمامًا. ومن هنا علينا دائمًا عند بحث الجزئيات

أن نقوم بتسكينها في الكلي . وشكرًا .

الدكتور محمد عمارة :

قضية الانتباه للفروق بين منطلقات حضارتنا وحضارة الغرب هي قضية ليست بالجديدة علينا، فمنذ بدأ الاحتكاك بالحضارة الغربية، والعلماء المسلمون لهم رؤية نافذة تميز بين المنطلقين: منطلق الرؤية الدينية، والرؤية الوضعية الغربية .

فهؤلاء العلماء منذ ذلك التاريخ وقبل حركة النهضة والتجديد كانت عندهم هذه الرؤية الجديرة بالإعجاب ، هذه الرؤية كانت عند الطهطاوي حين تكلم عن أهل باريس وأنهم لا يؤمنون بكتاب سماوي، فقد لاحظ أنهم وضعيون وليسوا نصارى. هذه الرؤية شديدة الوضوح أيضًا عند الجبرتي حين قال : إنهم دهريون، لا يؤمنون بكتاب من الكتب السماوية ، وكذلك فعل عبد الله النديم عندما واجه مفهوم الغرب للحرية الفردية ، وكيف أنه في الإطار الخاص يستطيع أن يفعل الإنسان ما يشاء ، وهذه القضية نواجهها الآن في موضوع المرأة وموضوع السكان في المؤتمرات المختلفة: مؤتمر القاهرة، ومؤتمر بكين، ومؤتمر ٢٠٠٠ الذي عقد في الأمم المتحدة ، حيث يدّعون أنه إذا كان الزنا بالتراضي فلا شيء فيه ، وأن تكوين أسرة شاذة لا شيء فيه، وهكذا.. ويرون أن كل هذا من الحرية.

أما عبد الله النديم فقد وصف هذه الحرية بأنها حرية بهيمية، وأن الحرية الحقيقية هي طلب الحقوق والوقوف عند الحدود ، لقد قال هذا في مجلة الأستاذ سنة ١٨٩١م.

فطلب الحقوق والوقوف عند الحدود يوضح قضية التميز بين المنطلق الديني والمنطلق الوضعي، ويؤكد على تميز الإسلام في إطار المنظومة الدينية.

ونظرة الإنسان لهذه الحقوق على أنها واجبات ليس استبدادًا بل ارتفاع بها من رتبة الحقوق إلى رتبة الواجبات؛ لأن الحق يمكن للإنسان أن يتنازل عنه بخلاف الواجب فليس من حقه أن يتنازل عنه، وعلى سبيل المثال فإن الحفاظ على الحياة حق في إطار الإعلان العالمي والرؤية الغربية، وطالما أنه حق فلا تثريب على من يريد الانتحار.

أما إذا نظرنا إلى الحياة على أنها تكليف إلهي فلا يصح التنازل عنها. إذن فالحرية ليست مجرد حق.

وكذلك التعليم ليس مجرد حق؛ لأنه

ليس من حقك أن تختار الأمية بإرادتك؛ لأن العلم فريضة وليس مجرد حق.

وكذلك المشاركة في العمل العام ليس مجرد حق، وإلا أصبحت السلبية من حقوق الإنسان، ولكن الإسلام يرتفع بالمشاركة إلى مستوى الواجب **«من لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم»**.

وعندما كتبت عن الإسلام وحقوق الإنسان جعلت العنوان: «ضرورات لا حقوق».

إذن فكرة الارتفاع بمنظومة الحقوق إلى مرتبة الواجبات ليس مؤديًا إلى الاستبداد، وليس نفيًا للحقوق، وإنما هو مزيد من التأكيد على هذه الحقوق، والربط بينها وبين حقوق الله تعالى، وأن هذه الحقوق الإلهية هي السقف.

فالنظرة للإنسان هنا نظرة مختلفة عن النظرة الغربية الوضعية، فليس هو سيد الكون يفعل ما يشاء، وإنما هو خليفة في الأرض في النظرة الإسلامية، وهو محكوم بعقد الاستخلاف.

وتناول القضية من هذه الزاوية لن يؤدي بنا إلى الانسحاب من المواثيق الدولية؛ لأن التقاطع ليس مع كل ما جاء فيها، وإنما مع ما لا يتفق معنا، وكذلك نفعل مع موضوع العولمة والتجارة العالمية، والتحفظ والاختلاف وارد دون الانسحاب.

فهناك لا شك أشياء يمكن الاتفاق معها، كالحديث عن الحرية بالمعنى الاجتماعي، وعلاقة الإنسان بالمجتمع، فهناك النظام العام والأخلاق والآداب العامة ... .

القضية الثانية التي أريد طرحها: قضية الإبداع، وهي قضية مثارة الآن.

ونحن نحتاج إلى التمييز بين البدعة والإبداع؛ فأما البدعة فنحن نحارب فيها على جبهتين: جبهة الجمود الإسلامي، فهناك فريق ينظر إلى كل إبداع على أنه بدعة، وجبهة الانقلاب العلماني.

ولابد في هذا المقام من التمييز بين الشعائر والعبادات والمناسك التي هي توقيفية، ولابد أن يكون قد أتى بها الشرع، وبين المعاملات والأمور المستجدة والتي يكفى فيها اشتراط عدم المخالفة لما جاء به الشرع.

وفي مناظرة بين ابن عقيل الحنبلي وبين أحد الشافعية حول السياسة الشرعية، انتهت المناظرة إلى أنه ليس بالضرورة أن يكون قد أتى بها الشرع، بل الضروري أن لا تكون مخالفة

للشرع.

وقد حضرت ذات يوم ندوة عن المعاملات الاقتصادية المعاصرة، وهالني أن كثيرًا من البحوث تناقش هذه المعاملات المستجدة فيبحثون هل لها سوابق، وكان عليهم أن يبحثوا عدم مخالفتها لما ورد، فهناك فرق بين البدعة في الأمور التوقيفية، وبين التجديد في أمور المعاملات.

وأرى أن معيار الحرية والإبداع هو معيار الخصوصية الحضارية؛ لأنه يستحيل أن يكون هناك إبداع دون خصوصية حضارية. فمقابل الإبداع هو التقليد، فإذا قلدت السلف فلن أكون مبدعًا، وكذلك إذا قلدت الغرب لن أكون مبدعًا؛ ولهذا فإن استعارة الرومانسية أو التفكيكية أو البنيوية أو غيرها من المذاهب كل ذلك لا علاقة له بالإبداع، وكذلك إذا أخذت القوانين من الغرب لن أكون مبدعًا. وإنما أكون مبدعًا في فقه المعاملات إذا انطلقت من أنني صاحب خصوصية، وصاحب منظومة حضارية، كما أنني سأبدع في الفنون والآداب إذا كنت صاحب مبدأ إسلامي. ربما أقلد في الوسائل لكن لا ينبغي التقليد في الرؤية أو الفلسفة في كل هذه الأمور. فإذا لم تكن هناك خصوصية حضارية فلن يكون هناك إبداع حقيقي، فالتغريب تقليد، والجمود تقليد، أما التجديد فهو وحده الإبداع؛ لأنك تجدد في إطار منظومة متميزة، فالمجدد ليس مقلدًا للسلف، ولا مقلدًا للغرب.

ومن هنا تأتي قضية الحرية، فالحرية شرط من شروط الإبداع، وهي شرط من شروط التجديد والإتيان بجديد.

ومن هنا عندما نتكلم في إطار الحرية فإننا نتكلم من خلال أننا أبناء منظومة حضارية معينة، لها عقيدتها ولها ثوابتها، وبالتالي فإبداعنا منطلق من هذه المنظومة.

ونحن عندما نطرح قضية الخصوصية الحضارية ليس بدعًا في هذا المجال، فنحن الآن نشهد معركة بين الصين والغرب حول مفاهيم حقوق الإنسان؛ لأن الصين بلاد قديمة لها فلسفتها وحضارتها، وكذلك الهند. بل نقول : إن روسيا عندما تأخذ بالأرثوذكسية فإنها تضع قيودًا على المذاهب الأمريكية والغربية في العبادات. والصين واليابان يصنعان هذا.

وبناء على هذا فإنني أرى أن ربط

الحرية بالخصوصية الحضارية هو مطلب مشروع، ونرى الحكومات تصنع هذا في المؤتمرات الدولية، فقد نص في وثيقة مؤتمر السكان على أن هذه الأمور تبقى مضبوطة في حدود الثقافات الوطنية. وقد طُرِحَت هذه الرؤية في مؤتمر سنة ٢٠٠٠ للسكان، فعلينا إذن تأصيل هذا المبدأ أو ربطه بقضية الحرية والإبداع، وشكرًا .

الدكتور محمود غازي:

الذي أراه أن موضوع الحقوق الأساسية أو الحريات سبب لنا مشاكل جبارة؛ لأن كثيرًا منا خلال القرن الماضي عنى بمظاهر الفكر الغربي، سواء الأمريكي أو الأوروبي دون أن يعني بحقائق هذا الفكر ، وينتج عن هذا تصور أننا يمكن أن ندعو الغرب إلى كلمة سواء نجتمع عليها معًا . وأرى أن الوضع تغير تمامًا، فسابقًا كان هناك مبادئ مشتركة بين المسلمين وأهل الكتاب المؤمنين بوحي وكتاب ، فلم يكن هناك خلاف حول نظرية العلم، وقضية الحسن والقبح، وهل هما عقليان أو سمعيان ، ولم يكن هناك خلاف في دور العقل والعلاقة بينه وبين الوحي؛ حيث يقر الجميع بأن الكلمة للوحي الإلهي، سواء وجد في الكتاب المقدس أو في القرآن الكريم.

ولكن بعد عصر النهضة الغربية وبعد ما يسمى بالـ Renaissance ، وبعد مرحلة التصنيع تغير الوضع تمامًا، وأصبحوا دهريين كما أشار الدكتور عمارة فيما حكاه عن عبد الله النديم، مما يعني أنهم لا صلة لهم بأي دين، إنما يؤمنون بالمادة وحسب ، ومن ثم يصعب إيجاد مساحة مشتركة معهم ، خاصة في ظل طغيان المادة على الجوانب الروحية، وطغيان العقلانية على جميع القيم الأخلاقية.

أما عن عقوبة الردة فإن الغرب يعترض عليها ، وتأثر بهم كثير من المسلمين ، وحاولوا أن يفسروا هذه العقوبة تفسيرًا يتلاءم مع الفكر الغربي السائد يحملها على أنها عقوبة على الخيانة العظمى للدولة والنظام ، ولم تكن عقوبة جريمة فكرية أو على الخروج عن دين الإسلام ، وقد حاول هذا الاتجاه إعادة تشكيل أحكام الردة بما يساير هذا التفسير .

وأقول : حتى لو نجحنا في هذا ، فإننا لن ننجح في كثير من قضايا الفقه الإسلامي من أوله إلى آخره ، والتي هي

متعارضة مع الفكر الغربي في كل خطوة.

ولهذا فإنني أرى وجوب العناية بالمبادئ الأساسية والأمور العامة أولاً، والتى تقوم عليها بنيتهم الفكرية ، مع أهمية دراسة تاريخ الغرب في القرون الوسطى والصراع الطويل المستمر بين الكنيسة والدولة ، والذي نتج عنه كثير من القضايا كقضية الحقوق والواجبات، وقضية الدولة القومية والتى ظهرت كأثر مباشر للصراع بين الكنيسة وملوك أوروبا؛ حيث لجأ الملوك إلى فكرة القومية ليتخلصوا من سلطة البابا، ثم ثاروا بعد ذلك على المثل الأخلاقية المسيحية وخرجوا على سلطة الكنيسة الأخلاقية كما خرجوا عن سلطتها السياسية، وهنا ظهرت العلمانية و«دع ما لقيصر لقيصر وما لله لله» ، وهنا ظهر الحاكم المستبد الذي له كل الصلاحيات ، وبدأ عندها الصراع بين الحاكم وبين الأمراء والإقطاعيين وظهرت وثيقة الماجنا كارتا في بريطانيا، والتى تنظم الأمور بين الإمبراطور والإقطاعيين ، ثم جاء بعد ذلك مايسمى بمشروع الحقوق والذي نتج عن الصراع بين الإقطاعيين الكبار والصغار ، فالقضية ليست قضية حقوق الإنسان كما يبدو الآن، وإنما هي قضية حل الصراعات القائمة في التاريخ الغربي، خاصة في بريطانيا وفرنسا ، ومحاولة إقامة التوازنات بين القوى الموجودة من أصحاب السلطة وأصحاب المال وبين جمهور الناس .

فأعتقد أن هناك عناصر ثلاثة أدت إلى فكرة الحقوق الأساسية للإنسان : فكرة العلمانية ـ فكرة الدولة القومية ـ الصراع بين الملك والإقطاعيين، ثم بين الإقطاعيين وبعضهم البعض، ثم بينهم وبين الشعب ، هكذا أدى انتقال الصراع من طبقة إلى أخرى إلى هذه النتائج والتى بنيت على أساس العلمانية بما تعنيه من التخلص من كل المثل الأخلاقية والدينية، ومن كل معالم الهداية الإلهية .

فالعلمانية هي الصنم الكبير أو الوثن الكبير الذي ينبغي أن يثور عليه العالم الإسلامي ، وإلا أدى الإغماض عنه وتجاوزه إلى نتائج غير واضحة، بل نظل في نفس المتاهة التى دخلناها منذ نصف قرن أو أكثر . وشكرًا.

الدكتور حسن الشافعي :

في الحقيقة أنا مازلت أطالب بأن

ننزل أكثر إلى الواقع، وأن نتعامل مع هذه النصوص المطروحة ، ونحن بالفعل بحاجة إلى إبراهيم ليكسر الصنم الكبير - العلمانية ، ذلك الصنم الذي يتأثر به أكثر المشتغلين بالفكر في عالمنا العربي والإسلامي .

وبخصوص ما طرحه الدكتور سيف فإني أؤكد خطورة الغموض على أي فكرة ، وفي الحقيقة فهناك مناطق من الغموض خطرة جدًّا، وينبغي أن لا نقع فيها .

فعندما ندعو إلى الإبداع لابد أن يكون على أساس منظومة فكرية معينة وفي إطار حدود وقيود وضوابط واضحة، ولكن أيضًا عندما لا يكون هناك فاصل بين الحرية وبين المصادرة لها فلا إبداع . وهؤلاء المفكرون العرب الذين يبكون اليوم على الإبداع ، ويتهمون المفكرين الإسلاميين بمحاربة الإبداع كانوا منذ عقد واحد أو عقدين يدعون إلى وضع القيود المشروعة التى تؤدى إلى قتل هذه الحرية الفردية ، ولم يكن عندهم مشكلة في مسايرة كل الاتجاهات والتيارات، فهم بحمد الله أعصابهم قوية ونفوسهم أيضًا، مما يسمح لهم بموافقة كل تيار ، ومجاراة كل عصر، لكن الذين يواجهون المشكلة حقًّا وبشجاعة فكرية هم الإسلاميون الذين يرتكزون إلى مسلمات معينة ويرجعون إلى النص والفقه .. وشكرًا .

الدكتور علي جمعة :

إذا أردنا أن ننزل إلى أرض الواقع فلابد مثلاً أن نتساءل : ما الذي أريده من الشباب عندما أكتب رواية مثلاً، وما هي حدود الكتابة وقيودها ، ففي تحديد معنى الحرية تحديد لمعنى الإبداع.

وينبغي في هذا الصدد أن نفرق بين الداخل والخارج ، فقضية الإبداع في الداخل أمر، والإبداع في الخارج أمر آخر.

فقد صدر في بريطانيا منذ سنة ١٩٧٠ وإلى الآن أكثر من (٨٠٠) رواية تسب الإسلام وتشوهه بكل وسيلة، ولم يسمع أحد شيئًا عن هذه الروايات، ولا تمثل هذه الروايات شيئًا عند المسلمين؛ نظرًا لأنها صدرت في بيئة لا تحمى الإسلام ، ولا يمثل الإسلام فيها عمقًا كبيرًا.

والقضية إنما هي في الداخل ، ولابد من التفريق بين البدعة والإبداع كما تفضل الدكتور عمارة.

وأريد أيضًا أن أفرق بين الكفر

والفكر ، فـالفكر هو ترتيب أمور معلومة يتوصل بها إلى نتيجة، فالفكر يحتاج إلى تأمل واستنتاج واستنباط . أما الكفر فإنه يقدح في المقدسات والثوابت.

فمثلاً عندما أصدر طه حسين (الشعر الجاهلي) حوكم في المحكمة ، قامت النيابة العامة بتحويله إلى المحكمة لأنه قدح في النظام العام والآداب العامة.

فالنظام العام هو الذي يحمى المقدسات، ولكل مجتمع نظامه العام وآدابه، وإلى اليوم ممنوع في أمريكا منعًا باتًا أن يسير الإنسان عاريًا في الشارع؛ لأنه مخالف للنظام العام ، فرغم الحرية الواسعة، بل التفلت الفظيع الذي تعاني منه هذه البلاد إلا أن هناك نظامًا عامًّا يحميه القانون ويعاقب من يخالفه.

إذن فالمطلوب في الإبداع أن يكون منضبطًا بالنظام العام والآداب .

والنظام العام له تفسير متفق عليه بين جميع الأنظمة في العالم، وبالنسبة لنا كمسلمين فإن النظام العام هو الذي حمى بالمقاصد الشرعية ، فالضوابط موجودة، وإنما هي قضية تفسير وتطبيق، وربما كان التطبيق موجودًا أيضًا ولم يتآكل تمامًا بدليل أن نصر أبو زيد حوكم ، وحُكِم عليه قضائيًّا، إذن هناك ضوابط لدى القضاء يقوم بتطبيقها عندما يكون هناك خروجًا عن النظام العام يستوجب العقاب في صوره المختلفة، سواء أكان بدنيًّا أو أدبيًّا أو إيقافًا عن العمل أو تفريقًا له عن زوجته.. الخ .

ولهذا أقول : ضوابط الإبداع هي الالتزام بالنظام العام والآداب في الداخل.

ننتقل بعد ذلك إلى مشكلة أخرى تخل بهذا النظام العام في الداخل، وهي العولمة والسماوات المفتوحة إعلاميًّا، والتى أدت إلى رفع الحدود بين الداخل والخارج ، فهذا الذي يرد إلينا، وهو خارج عن النظام العام الخاص بنا، هل يعد إبداعًا .

ولهذا لابد من تحديد البدعة والإبداع للتفرقة بين ما هو في الداخل، وما هو في الخارج .

كما علينا أن نصمم ونستمر على النظام العام والآداب التى عشنا في ظلالها وسعينا من أجل إقرارها .

لقد تملكني شعور داخلي خلال أزمة رواية «أعشاب البحر» أن الضجة التى

أثيرت قد تستغل في الدعوة إلى تغيير النظام العام ، فهذه الرواية رغم ما فيها من سب لله ولرسوله وللقرآن نشرتها الحكومة المصرية فأحدثت ضجة في الأوساط المختلفة اجتماعيًّا وأدبيًّا وعلميًّا. والعجيب أن كثيرًا من المدافعين عنها صرحوا أنهم لم يقرأوها، فكأن دفاعهم عنها يقف وراءه الرغبة في تغيير النظام العام، وليس بجرد قبول الرواية أو رفضها ، وإلا كيف يدافع عن شيء لم يقرأه ، ولكنهم يريدون أن يقولوا : إنه مهما كان فيها فلابد من قبوله، وهذه الدعوة لا توجد في أي مكان في العالم لا في انجلترا ولا في أمريكا .

ولكنها دعوة لتغيير النظام العام ، علينا أن نعيها وألا نسقط في هذه المؤامرة .

وبخصوص المناطق الثلاثة التى تعرض لها الدكتور جمال سنجد أنها مندرجة أيضًا فيما قلته، فهناك نظام عام معروف بين كل البشر لم يخالفه أحد، وهناك أنظمة تختلف من مكان إلى آخر ، وهنا تأتي المنطقة الثانية والثالثة .

وعلى المستوى العملي فإن علينا أن نبدأ بمصر، وأن نصمم على تكريس فكرة النظام العام والآداب ، ونصمم على رفض القدح في المقدسات والتفريق بين البدع والإبداع، وبين الفكر والكفر، وشكرًا.

الدكتور حسن الشافعي :

ما ذكره الدكتور على جمعة يجعلنا نقترب أكثر من أرض الواقع.

الدكتور كمال إمام :

أتصور أن الدخول إلى الجزئيات التى طرحتها الورقة يحتاج إلى مقدمات أخرى.

وينبغي أن نوقن بأن عددًا كبيرًا من المعاهدات الدولية -إن لم يكن كلها- قد صيغ وليس في أذهان أصحابها العالم الإسلامي أو العالم غير الغربي .

فمعاهدة (وستفاليا) استبعدت بصريح النص العالم الإسلامي وغيرالغربي ، ورغم أن هذه المعاهدة تمثل نقطة بداية للقانون الدولي والذي بنيت عليه بعد ذلك المعاهدات الدولية الحالية .

والمعاهدات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان وجرائم الإبادة التى أعدت مشروعاتها خلال الحرب العالمية الأولى من خلال عصبة الأمم كان منصوصًا فيها بالحرف «ألا تطبق على الأمم غير

النصرانية» ، وفي المشروع الأول كان منصوصًا على ألا تطبق في الدولة الإسلامية ، هذه حقائق مسجلة .

ولابد أن نعى هذا كمقدمة أساسية، فكل ما هو في صالح العالم الغربي ليس مراعى فيه مصلحتنا ، وليس مطلوبًا أن يطبق علينا، ومع ذلك نحن نستدعيه في ظل ما نشأ في أواخر الحرب العالمية الثانية ، واشتراك بعض الدول الإسلامية في هذه الحروب بقصد الوصول إلى الاستقلال .

وقد ذكرني كلام الدكتور عمارة عن الطهطاوي بخير الدين التونسي، والمقارنة بينهما، بين العالم ورجل الدولة، مقارنة مهمة ، فالخطوات التى سار عليها الطهطاوي أوسع وأدق وأكثر ارتباطًا بالمنظومة القيمية الخاصة بنا كمجتمع من الخطوات التى سار عليها خير الدين التونسي كرجل دولة ، فالعالِم ينظر إلى المجتمع وكيفية تغييره وإصلاحه، بينما رجل الدولة ينظر إلى التشابكات المحيطة به، فالتونسي في ذهنه السلطان والدولة العثمانية والحكومة التى هو عضو فيها .

وبخصوص حرية الإبداع وماحدث بمصر أخيرًا، أوافق الدكتور عليّ على ما أشار إليه بذكاء من خلفيات؛ لأن قضية الإبداع تتعلق بالإبداع الفكري الحقيقي الذي نريد أن نفتح أمامه الأبواب .

وبشهادة النقاد العالميين والمحللين فإن رواية «آيات شيطانية» ورواية «العار» ليس فيهما مقومات العمل الفني الروائي.

فالمعركة تدور حول حق البذاءة ، وهل من حق دعاة الإبداع أن يسبوا ا لله والأنبياء أم لا، فالمعركة ليست حول حق الإبداع .

وهذه الأعمال لا تمثل ابداعًا حقيقيًا، والحضارة الإسلامية وجدت فيها أعمال أدبية حقيقية بقيت رغم ما فيها من الخروج كأعمال أبي نواس، وألف ليلة وليلة.

فقد كانت الحضارة قوية تستوعب مثل هذه الأفكار والأعمال المخالفة حتى للنسق العام .

ولكن القضية الآن من وراء هذه الزوبعة إبراز أن القوى الإسلامية في المنطقة هي قوى متجمدة، إذن فالمعركة تحولت إلى تصفية حسابات بين التيارات المختلفة، وليست معركة حقيقية حول الإبداع .

أما عن الخلفيات التى طرحها

الدكتور محمود غازي والتى نشأت في ظلها هذه الوثائق فهي محفوظة لنا جميعًا، ومن ثم كان تأكيدنا على أهمية دراسة مصادر هذه الوثائق .

ونحن نريد من المفكرين القوميين والإسلاميين داخل البناء العربي والإسلامي أن يقودوا الضوابط التشريعية وأن يكونوا خلف القضاء بالتأييد حينما يصدر أحكامًا في هذا المجال بحيث نوجد تيارًا عامًّا يدفع الفساد ، بدلاً من ترك القضاة أمام الصحافة تهاجمهم وتتهمهم بأنهم من الجماعات الإسلامية .

إذن نحن نريد أن ننمى عناصر النظام العام الذي أشار إليه الدكتور علي جمعة، والتى هي موجودة بالفعل في تشريعنا حتى يصبح دفاعنا عنها هو دفاع عن النظام العام الإسلامي القائم والموجود بالفعل ، وليس تشريعًا نحاول إنشاءه والدعوة إليه .

وبخصوص نصر أبو زيد وما حكم به القضاء في حقه فهناك عشرات الحالات غيره ، وأذكر أن الشيخ دراز كتب تقريرًا عن أحد الكتب التى تعرضت للقرآن الكريم ، وبين ما فيه من مخالفات صريحة ، ثم ختم تقريره بقوله: إنني ورغم كل ما قلته عن هذا الكتاب لا أنصح بمصادرته؛ لأنني لست ممن يؤمنون بمصادرة الكتب ، وإنما تقرع الحجة بالحجة ، أو يترك يموت في الشارع .

وللأسف مثل هذه النصيحة الجيدة ننساها ولا نأخذ بها .

الدكتور حسن الشافعي :

خلاصة ما ذكره الدكتور كمال إمام أننا لا نريد مدخلاً سياسيًّا ولا مدخلاً إداريًّا ، وإنما نتعامل مع مدخل فكري ، وأظن أن هذا هو الباعث الذي يتوخاه الدكتور جمال في ورقته .

ومن الواضح تمامًا في العالم العربي أن هناك أزمة ، فأدعياء الدفاع عن الحرية الفكرية يرمون خصومهم بالمصادرة، وأنهم يستخدمون سلاح السياسة والإدارة ، لكن العكس هو الصحيح، وأكثر أهل الفن والإبداع يدعون إلى التحرر المطلق ، ويجدون من المجلات الدورية سندًا كمجلة القاهرة أيام غالي شكري ، وهناك دعاوى تظهر على الساحة لو ظهرت في الغرب لكان طبيعيًّا أو منطقيًّا كتطور لمقدمات سابقة، ولكن أن يحدث عندنا فلماذا ؟ هناك منتديات تعقد عن الكتابة بالجسد

والأدب النسائي .. الخ ، ثم تجدهم بعد ذلك يتكلمون عن أزمة الإبداع .

ولهذا على الذين يتكلمون عن الحضارة الإسلامية وخصوصيتها أن ينطلقوا من المنطلقات المسلمة من قبل والتى ثار المجتمع بناء عليها عندما ظهرت رواية أعشاب البحر في مصر ، وبعد ذلك نتكلم عن الإبداع وحدوده المسموح بها ، وضرورة التمسك بالنظام العام .

ولكن أحب أن أنبه إلى أن هناك مستويين لدى علمائنا السابقين عند التعرض للأديان والعقائد : مستوى البحث العلمي - ومستوى الدعوة الشعبية .

فعلى مستوى البحث العلمي فإننا نبحث في علم الكلام والعقيدة شُبَهَ المخالفين وآراءهم حتى لو كانت باطلة، فأهل السنة ينظرون إلى المعتزلة على أنهم مبتدعة، ومع هذا يناقشون بموضوعية كل شبههم .

ولكن عندما تنتقل المسألة إلى الدعوة العامة على المستوى الشعبي يأتي المستوى الثاني حيث ينبغي عدم التعرض بالإهانة والتحريف للعقائد .

لقد نشر كتاب للفيلسوف اليهودى كمونة يتكلم فيه عن الإسلام والمسيحية واليهودية ،ولم يصادر الكتاب ولم تثر حوله زوبعة ولا أزمات؛ لأنه يندرج تحت البحث العلمي .

ونحن كمفكرين مسلمين تعنينا قضية الإبداع أيضًا؛ لأننا لا نملك غير الكلام والدعوة والفكر .

ولكن لابد أن يكون هناك سموًّا تعبيريًّا ، فعلى المبدع أن يلتزم بالسمو التعبيري ، مقتديًا بالقرآن الكريم.

فمعيار السمو التعبيري مقابل الابتذال هو مبدأ فني يفرضه الفنان على نفسه .

أما بخصوص مقياس النقد الفني الذي طرحه الدكتور كمال إمام فهو مقياس غير مناسب؛ لأنه لو كان هناك نقادا مدحوا رواية «آيات شيطانية» فماذا سنفعل في هذه الحالة، هل سنقبلها لأنها رواية قوية فنيًّا، رغم ما فيها من سب لله ولرسوله؟

إذن هذا المقياس لا يصلح لنا ، أما معيار السمو الأخلاقي فهو معيار يتعامل مع المنطقة الأولى التى طرحها الدكتور جمال ، وهو معيار أخلاقي وفني أيضًا .

المعيار الثاني الذي أطرحه هو احترام المقدسات بوجه عام وليس المقدسات

الإسلامية فحسب ، والقرآن يرشدنا إلى هذا المبدأ المهم ﴿وَلاَ تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ (الأنعام: ١٠٨)، فحتى سب الدين الباطل غير مسموح به عندنا.

إذن الغرب عندهم دوافع ضد ثقافتنا، بينما ما لدينا يصلح لنا ولهم . لقد دعيت ذات مرة إلى مسرحية في لندن عن السيد المسيح ، دعاني إليها أحد الإنجليز ، لكني لم أستطع متابعة المسرحية إلى نهايتها وعبرت عن ضيقي من عرض السيد المسيح في هذه الصورة التي عرضتها تلك المسرحية الإنجليزية حيث صورته في شخصية سلبية وضعيفة.

فالقرآن يقرر تحريم إهانة المقدسات، وفي نفس الوقت يضع أساس مقارنة الأديان ﴿قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ﴾ (البقرة: ١١١)، وهناك شاهد آخر على أن الإبداع لا يعني انتهاك المقدسات ، وذلك في حديث الخطيب الذي وقف بين يدي النبي ﷺ يخطب فاستمع له النبي حتى قال ما يعني تسوية النبي با لله فقال له النبي : بئس الخطيب أنت.

إذن هناك قيد على المقدسات والتعرض لها.

أما مبدأ حماية العقيدة العامة فهو مبدأ مقرر ومحترم ، ومن عنده شك فيه يطرحه على المختصين ، وليس لنا أن نتعرض له بسوء، بل نجيب عن تساؤلاته، ولكن شتان بين هذا وبين من يصنع مقررات مضادة للعقيدة العامة ويدعو إلى محاربتها ، وهنا يبرز مبدأ حماية المجتمع، والذي يصل في الغرب المتحرر إلى حد تحريم الحجاب؛ لأنه ضد نظام المجتمع .

ولهذا فالملحد أو الزنديق الداعي إلى بدعته أو أفكاره نواجهه بحزم كما فعل سيدنا عمر مع ذلك الذي كان يطعن في القرآن فعزره بالضرب على الرأس. أما غير الداعي فنحكم عليه حكمًا علميًّا ولا نتعرض له بأكثر من ذلك .

وهناك مقياس آخر هو إشاعة الفاحشة، فالفنان المبدع يبحث عن التعبير السامي . وإشاعة الفاحشة لها أسس أخرى ولها مجالاتها التطبيقية ، ويمكن أن نعتبرها معيارًا مستقلاً .

وفي نفس الوقت نؤكد على أن الدين الإسلامي يتسم بالسماحة والمرونة وسعة الصدر مع الآخرين، ولا يوجد نظام قام على أساس ديني استوعب

الآخرين وسمح لهم بالعيش في ظلاله وممارسة الفعل الحضاري مثل النظام الإسلامي .

فالفكر الإسلامي هو أكثر الأفكار سماحة ومرونة تجاه الآخرين . وشكرًا .

الدكتور محمد عمارة :

بخصوص هذه الرواية الأخيرة وما دار حولها من أزمة فقد قلتُ الكثير حولها في الندوات والتلفزيون والصحف، ولهذا لم أتعرض لها في كلامي الآن، لكن أحب أن أضيف أننا لابد من التمييز بين حرية الفكر والاعتقاد وبين حرية التعبير والدعوة .

أما حرية الاعتقاد ﴿**فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ**﴾ (الكهف: ٢٩)، وبعض الفقهاء يرون استتابة المرتد مدى الحياة ولا يقتل؛ لأن الموقف معه هو الحوار حتى يقتنع؛ لأن الإيمان تصديق بالقلب لا يأتي بالإكراه، والإكراه يثمر منافقًا لا مؤمنًا .

أما حرية التعبير والدعوة للكفر فهذا هدم لمقومات المجتمع، ومن ثم نقف في وجهه .

ولكن هناك فرق بين الفكر عندما تكون عندك مشكلة فلسفية، وبين أن تسب الذات الإلهية، فليس هذا فكرًا أبدًا.

وهناك فرق بين ما كان يفعله أبو نواس ويقوله في شعره، فالذي كان يسمع له يذهب له بمحض اختياره، وفرق بين ما يحدث الآن في القنوات الفضائية والإعلام والذي يخترق كل الحدود ويصل فعلاً إلى حد إشاعة الفاحشة .

وبخصوص النظام العام والآداب فهو موجود في كل مجتمع ، وقد أخبرتني أستاذة في جامعة أمريكية أنه عند الترقية إلى درجة الأستاذية في أمريكا لابد من التعهد بأنها ليست شيوعية ولن تكون كذلك. فلكل مجتمع هويته وثقافته وحدوده .

ونلاحظ أن المشركين هم الذين كانوا يصادرون الفكر ﴿**لاَ تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْءَانِ وَالْغَوْا فِيهِ**﴾ (فصلت: ٢٦) بينما يقول لهم القرآن ﴿**قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ**﴾ (البقرة: ١١١) .

وأؤكد أيضًا بخصوص «رواية أعشاب البحر» بأن أغلب أجهزة الدولة كانت ضدها، فلجنة الشئون الدينية بمجلس الشعب لها بيان من أشد البيانات الصادرة بشأن الرواية، حتى طالب بإحراقها .

بل إن هيئة قصور الثقافة التى هي ضمن هيئات وزارة الثقافة تنشر سلسلة الذخائر فيها عيون التراث ، وأول بيان فيه إدانة للرواية كان بيان وزارة الداخلية، والذي طالب الأزهر برأيه في الرواية ، فهذه الأجهزة عينها على الرأي العام ولا تريد إثارته .

ولهذا فعندما ننادي بالدفاع عن النظام العام لا ننادي بذلك بمفردنا بل مع أجهزة الدولة، ولا يقف مع الرواية إلا القطاع العلماني المنفلت . وهناك علمانيون هاجموها كالدكتور يحيي الجمل ، كما قام كتاب آخرون بالرد عليها كالأستاذ رجاء النقاش الذي نقدها وأدانها ورد على جمال الغيطاني في دفاعه عنها .

فالعلمانيون الغلاة هم الذين دافعوا عنها، وليس مطلق التيار العلماني ، وشكرًا .

الدكتور جمال عطية :

أقترح عقد ندوة أخرى لتعميق البحث في ضوء هذه الملاحظات التى طرحت، فالأفكار تمر بمراحل عدة، مرحلة داخلية، ثم التعبير عنها، ثم دعوة الآخرين لمناقشتها، ثم العمل بها، فكل مرحلة تحتاج إلى علاج من نوع خاص.

وينبغي عند التعرض للآخرين من استخدام أسلوب التعريض دون التصريح «ما بال أقوام يفعلون ... » كما كان النبي ﷺ يفعل، فهذا يصلح كمعيار للتعبير.

أما بالنسبة للرواية فللأسف أن المفكرين لم ينزلوا إلى الميدان إلا بعد أن نزل الطلبة قبلهم، ولو كان المفكرون نزلوا من البداية لأغنوا الجماهير الشعبية عن النزول إلى الساحة بهذه الصورة. فهنا لابد أن يأتي واجب المفكرين أولاً، وكذلك أنبه على مسئولية الناشر والذي يجعل من الكتاب بدل نسخة المؤلف الواحدة آلاف النسخ.

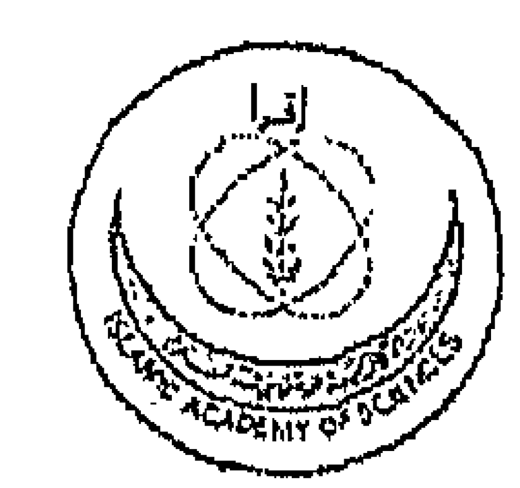
وبخصوص الإعلانين الإسلاميين، فلقد أشارا إلى الضوابط الشرعية، وهذه إشارات شديدة العمومية، بل لابد من التفصيل والكلام عن ضوابط محددة وواضحة، وكذلك الكلام عن الأخلاق، لابد من التفصيل؛ لأن الأخلاق في الداخل غيرها في الخارج، وتختلف من مكان إلى آخر حتى داخل بلادنا، فما يقبل في شوارع القاهرة والإسكندرية لا يقبل في شوارع الريف؛ ولهذا لابد من التحديد، وبيان المرجعية الأخلاقية وشكرًا.



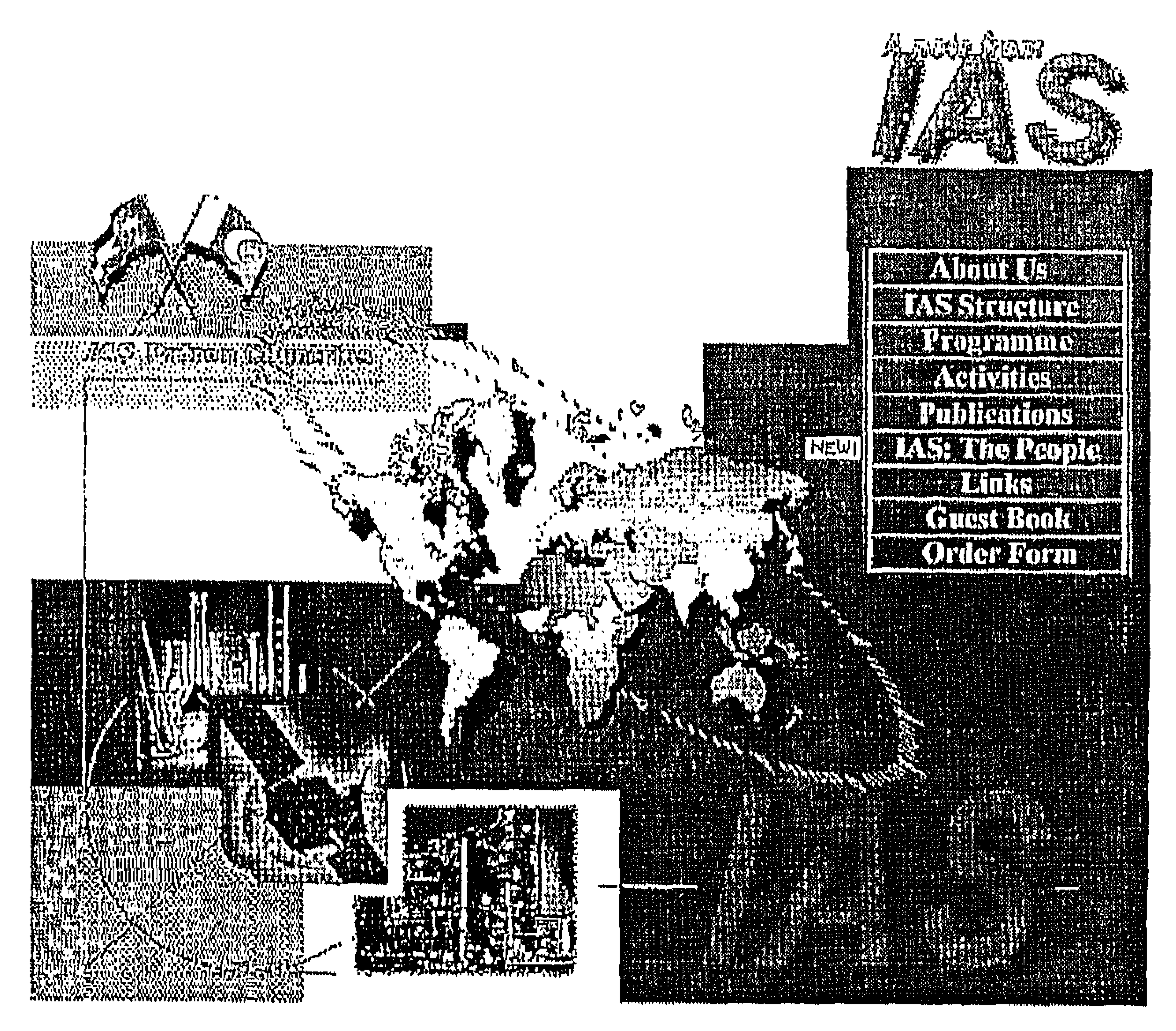
تسعى المجلة ابتداء من عددها ٩٣ / ٩٤ - وهو العدد الاحتفالي الخاص بمرور ٢٥ عامًا على إصدار المجلة - إلى تطوير سياستها في باب خدمات المعلومات وذلك لمواكبة مقتضيات العصر؛ بحيث سيقدم الباب تعريفًا وتقييمًا لمواقع على الإنترنت تشمل الأنشطة والدوريات والمؤسسات الفكرية الإسلامية. كذلك سيقدم الباب أيضًا نشرة إخبارية للأحداث والمؤتمرات والندوات التي يتم الإعلان عنها على الشبكة في شتى المجالات الإسلامية. هذا بالإضافة إلى دليل لأهم المواقع البحثية والمعلوماتية التي تهم فئات الباحثين والمفكرين في مختلف المعارف الإنسانية .

وتدعو المجلة بهذا كافة السادة من العلماء والباحثين للمشاركة في تنمية هذا الباب بالأفكار والآراء. كذلك نأمل منهم أيضًا المساهمة في فصوله لتفعيل نشاط هذا الباب .

التحرير

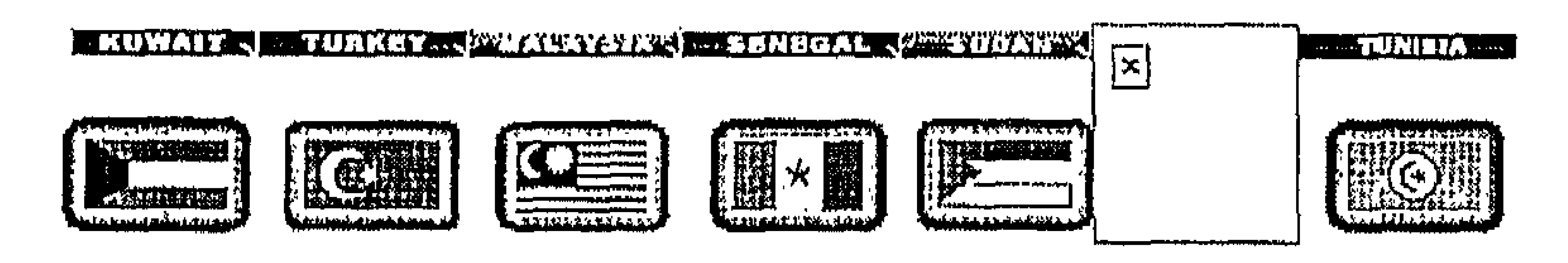


Islamic Academy of Sciences
الأكاديمية الإسلامية للعلوم
L'Académie Islamique des Sciences



SITE MAP

IAS Conference Supporting Countries



About Us | IAS Structure | Programme | Activities | Publications | IAS: The People | Links | Guest Book | SITE MAP





الأكاديمية الإسلامية للعلوم

http://www.ias-worldwide.org

د. هانيء محيي الدين عطية

طبيعة الموقع :

موقع على الإنترنت يهدف إلى التعريف بالأكاديمية الإسلامية للعلوم Islamic Academy of Sciences، وهي هيئة متخصصة في ميادين العلوم التكنولوجية والطبية والطبيعية من منظور إسلامي معاصر.

الجهة التابع لها الموقع:

كما يشير الموقع فالأكاديمية هيئة خيرية - غير ربحية، غير سياسية، غير حكومية، مستقلة نشأت بتوصية من لجنة العلوم والتكنولوجيا بمنظمة المؤتمر الإسلامي، وتم إقرارها في المؤتمر الإسلامي الرابع المنعقد في كزبلانكا عام ١٩٨٤. وتم إعلان تأسيسه في الأردن عام ١٩٨٦ عقب دعوة من الأمير الحسن بدعم من رئيس باكستان.

الجمهور:

يوجه الموقع خطابه بصفة عامة إلى جميع علماء العالم الإسلامي المتخصصين في العلوم الجيولوجية والفيزيائية والبيولوجية والتكنولوجية والطبية، وبصفة خاصة إلى أولئك المهتمين بتأصيل هذه العلوم من منظور إسلامي.

أهداف الموقع:

يهدف الموقع إلى التعريف بأنشطة الأكاديمية المختلفة التي قدمتها ومازالت تقدمها منذ إنشائها وحتى الآن. وقد جاء في إطار تعريف أهداف الأكاديمية على الموقع ما يلي:

- العمل كهيئة استشارية للأمة الإسلامية وأعضاء الهيئات التابعة لمنظمة المؤتمر الإسلامي في المجالات المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا.

- إنشاء برامج علمية وتكنولوجية وأنشطة في العلوم والتكنولوجيا، وتشجيع التعاون بين الجماعات البحثية في مختلف الدول الإسلامية في المشاريع المشتركة.
- تشجيع وتطوير البحث في المشكلات الرئيسية التي تواجه الدول الإسلامية، واستشراف التكنولوجيا التي يمكن تبنيها وتوظيفها.
- صياغة مقاييس الأداء والتحقيق العلمي، ومنح الجوائز والتكريم الشرفي للإنجازات العملية المتميزة في جميع مجالات العلوم والتكنولوجيا.

محتويات الموقع:

يشتمل الموقع بالإضافة إلى التعريف بالأكاديمية وأهدافها، الهيكل الإداري لها، والبرامج، والأنشطة، والمطبوعات التي تصدرها المنظمة. وهي بالتفصيل كما يلي:

أولا: الهيكل الإداري

تتكون الأكاديمية من الجمعية العمومية وأعضاء مجلس إدارة ولجان وسكرتارية تتلخص مهامها فيما يلي:

١- الجمعية العمومية

تمثل الجمعية العمومية الهيئة الرسمية العليا للأكاديمية والتي تتكون من ٨٨ عضوا (حتى يناير ٢٠٠١) يمثلون ٣٠ دولة وعدد من المؤسسات العلمية. وأعضاء الأكاديمية هم من الشخصيات البارزة في الأوسط العلمية قدم كل منها في مجاله إنجازات وإسهامات في تطوير بلده بصفة خاصة، والدول النامية بصفة عامة. وتقوم الجمعية العمومية عادة عند انعقادها بمراجعة ما تم من إنجازات في الأكاديمية ووضع تصور للخطة المستقبلية، بالإضافة إلى مناقشة القضايا الإدارية والمالية للأكاديمية.

٢- مجلس الإدارة

يمثل مجلس إدارة الأكاديمية أحد عشر شخصا يتم ترشيحهم من بين أعضاء الأكاديمية ويتم إعادة انتخابهم مرة كل أربع سنوات. وترتكز مهامهم في الإشراف على تسيير الأكاديمية وأنشطتها وفق الأهداف الموضوعة لها. ويعقد مجلس الإدارة مرتين في السنة لمناقشة الإنجازات والعقبات التي تواجهها الأكاديمية.

٣- السكرتارية

تمثل السكرتارية الذراع التنفيذية للأكاديمية والتي من خلالها يتم الاتصال والتنسيق مع الجهات الداخلية والهيئات الخارجية في كافة المجالات. وتشرف السكرتارية بصفة عامة على المكتبة وهي تضم مجموعة مختارة من الكتب العملية

الأحدث في مجالها، وتصل في مجموعها إلى حوالي ١٢٠٠ كتاب، معظمها مجموعة من السلاسل تم تبادل مقابل مطبوعات الأكاديمية مع جهات مختلفة. كما تقوم السكرتارية بإصدار النشرة الإخبارية للأكاديمية.

٤- اللجان

وهي خمس لجان أكاديمية تقوم على تنفيذ برنامج الأكاديمية وأهدافها وتتمثل في:

- لجنة سياسة العلوم والتكنولوجيا.
- لجنة تطوير القوى العاملة.
- لجنة تطوير الموارد الطبيعية.
- لجنة تطوير التكنولوجيا المتقدمة.
- لجنة البيئة والتطوير.

ثانيا: البرامج

تسعى الأكاديمية من خلال برامجها لتحقيق الأهداف العامة لها وهي تعتمد في مجملها على إصدار المطبوعات والبحث في القضايا العلوم والتكنولوجيا المتطورة والدراسة في مجالات العلم والتكنولوجيا من منظور إسلامي وذلك كما يلي:

١- إصدار المطبوعات

وتتمثل في مجموعة من السلاسل التي تغطي أهداف الأكاديمية وهي كالتالي:

أ- سلاسل الكتب

وهي تهدف إلى التعامل مع القضايا العلمية المعاصرة من منظور إسلامي وذلك في الموضوعات التالية:

- الإسلام والمعرفة العلمية الحديثة.
- نظرية المعرفة وأبعادها العلمية.
- الرؤيا العلمية لمبدأ الحلال والحرام.
- التعليل العلمي لمفهوم الصوم.
- الإسلام والقضايا الطبية المعاصرة.
- الإنجازات العلمية للمسلمين الأوائل.
- الإسلام والبعد الأخلاقي للعلوم والتكنولوجيا.
- المجالات المحظورة في العلوم والتكنولوجيا وإمكانية تطويرها في الدول النامية.
- أسباب تأخر العلم في العالم الإسلامي بعد ١٤ قرنا.
- الإسهامات الأصيلة للعلماء المسلمين.
- الحقائق العلمية في القرآن والسنة.

ب- السلاسل الدورية

وهي تهدف إلى البحث في موضوعات علمية وتكنولوجيا معاصرة وذلك في الموضوعات التالية:

- علوم المادة والتكنولوجيا
- الإلكترونيات وعلوم الكمبيوتر
- تكنولوجيا الطاقة
- العلوم الطبية
- التكنولوجيا الحيوية

- قضايا علمية أخرى

٢- تطوير العلوم والتكنولوجيا

وهي أنشطة تسعى بها الأكاديمية إلى العمل على تطوير العلوم والتكنولوجيا وذلك من خلال ما يلي:

أ- البحث في قضايا العلوم المعاصرة

وهي تشمل الموضوعات التالية:

- الهندسة الوراثية والهندسة البيولوجية
- الغذاء والزراعة
- الزراعة الوراثية
- المعايير الفيزيائية
- المواد الجديدة
- الطب الاستوائي
- تكنولوجيا الحاسبات
- الطاقة
- التكنولوجيا النووية
- علوم الفضاء
- علوم البحار
- الشرائح الإلكترونية
- الليزر والبصريات
- الإنسان الآلي والاستشعار عن بعد

ب- التميز في مجالات العلوم والتكنولوجيا

وهي تغطي الأنشطة التالية:

- نشر الدوريات المتخصصة
- صياغة الكتب الدراسية النموذجية.
- إعطاء المنح البحثية.
- منح الجوائز والميداليات (جائزة ذكرى إبراهيم).
- عقد المؤتمرات

ج- التعاون مع الدول الإسلامية

وهي التنسيق مع الدول الإسلامية من أجل وضع تصورات مستقبلية للقضايا التالية:

- العلوم والتكنولوجيا.
- الصناعة والتجارة.
- الطاقة.
- الموارد الطبيعية
- الغذاء
- تعليم العلوم والتكنولوجيا.

٣- العلم والتكنولوجيا

وهي تبحث في قضايا علمية من منظور إسلامي وتشمل القطاعات التالية:

أ- قضايا التفكير العلمي الإسلامي

وتغطي قضايا من أمثلة:

- العلم والقرآن والحديث
- مفهوم المعرفة في الإسلام
- العلم الحديث والقيم الإسلامية

ب- قضايا العلم والممارسة الإسلامية

وهي تغطي القضايا من أمثلة:

- العلم ومفهوم الحلال والحرام
- الشعائر الإسلامية
- التقويم القمري
- الأضاحي

ج- قضايا العلم المعاصرة

وهي تغطي القضايا من أمثلة:

- الهندسة الوراثية
- التكنولوجيا الحيوية ونقل الأعضاء
- علوم الفضاء

ثالثا: الأنشطة

تسعى الأكاديمية من خلال أنشطتها إلى دعم أسس التعاون والتنسيق بين المؤسسات الإقليمية والدولية، والحفاظ على التواصل مع مئات المنظمات في العالم. وكذلك عقد المؤتمرات وحلقات النقاش وذلك كما يلي:

١- التعاون مع المنظمات

ويتم التواصل المستمر بصفة خاصة بين الأكاديمية والمنظمات التالية:

- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم - اليونسكو (مصر وفرنسا).
- البنك الإسلامي للتنمية (السعودية).
- الجمعية العلمية الملكية (الأردن).
- مؤسسة الكويت للتقدم العلمي الكويت).
- مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية (السعودية).
- المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - الإيسسكو (المغرب)
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

- أليسكو (تونس)

- OIC Standing Committee for Scientific and Technological Co-operation - COMSTECH, Pakistan.
- The Turkish Scientific and Technical Research Council - TUBITAK, Turkey.
- The World Bank, Washington, USA.
- The Third World Academy of Sciences, Italy.
- Statistical, Economic and Social Research and Training Centre for Islamic Countries - SESRTCIC, Turkey.

٢ - المؤتمرات وحلقات النقاش

تمثل المؤتمرات وحلقات النقاش العلمية جزءا أساسيًّا من نشاط الأكاديمية، فبالإضافة إلى توصياتها الهامة، فإنها أيضا تهدف إلى التفاعل الأكاديمي والتعليمي بين الأعضاء المشاركين من أجل تواصل دائم بينهم. ولقد نظمت الأكاديمية عددًا من المؤتمرات كما يلي:

- Food Security in the Muslim

World, Amman, Jordan, 1987.

- Science and Technology Policies for Self-Reliance in the Muslim World, Islamabad, Pakistan, 1988.
- New Technologies and the Development of the Muslim World, Kuwait City, Kuwait, 1989.
- Technology Transfer for Development in the Muslim World, Antalya, Turkey, 1990.
- Science and Technology Manpower for Development in the Islamic World, Amman, Jordan, 1991.
- Environment and Development in the Islamic World, Kuala Lumpur, Malaysia, 1992.
- Health, Nutrition and Development in the Islamic World, Dakar, Senegal, 1993.
- Water in the Islamic World: An Imminent Crisis, Khartoum, Sudan, 1994.
- Science and Technology Education for Development in the Islamic World, Tehran, Iran, 1999.
- Information Technology for Development in the Islamic World, Tunisia, Tunis, 2000.

٣ - الدورية

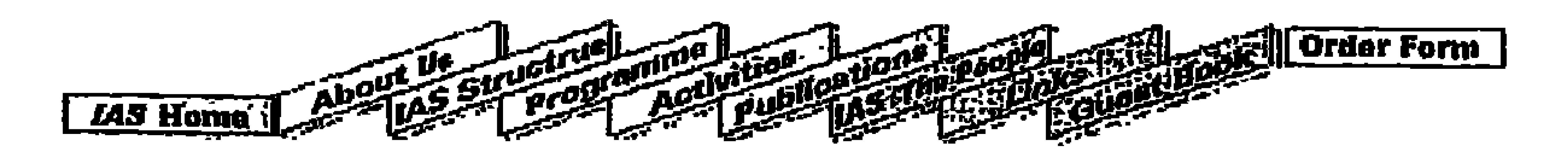
وسيتم الحديث عنها لاحقًا في المطبوعات.

رابعا: المطبوعات

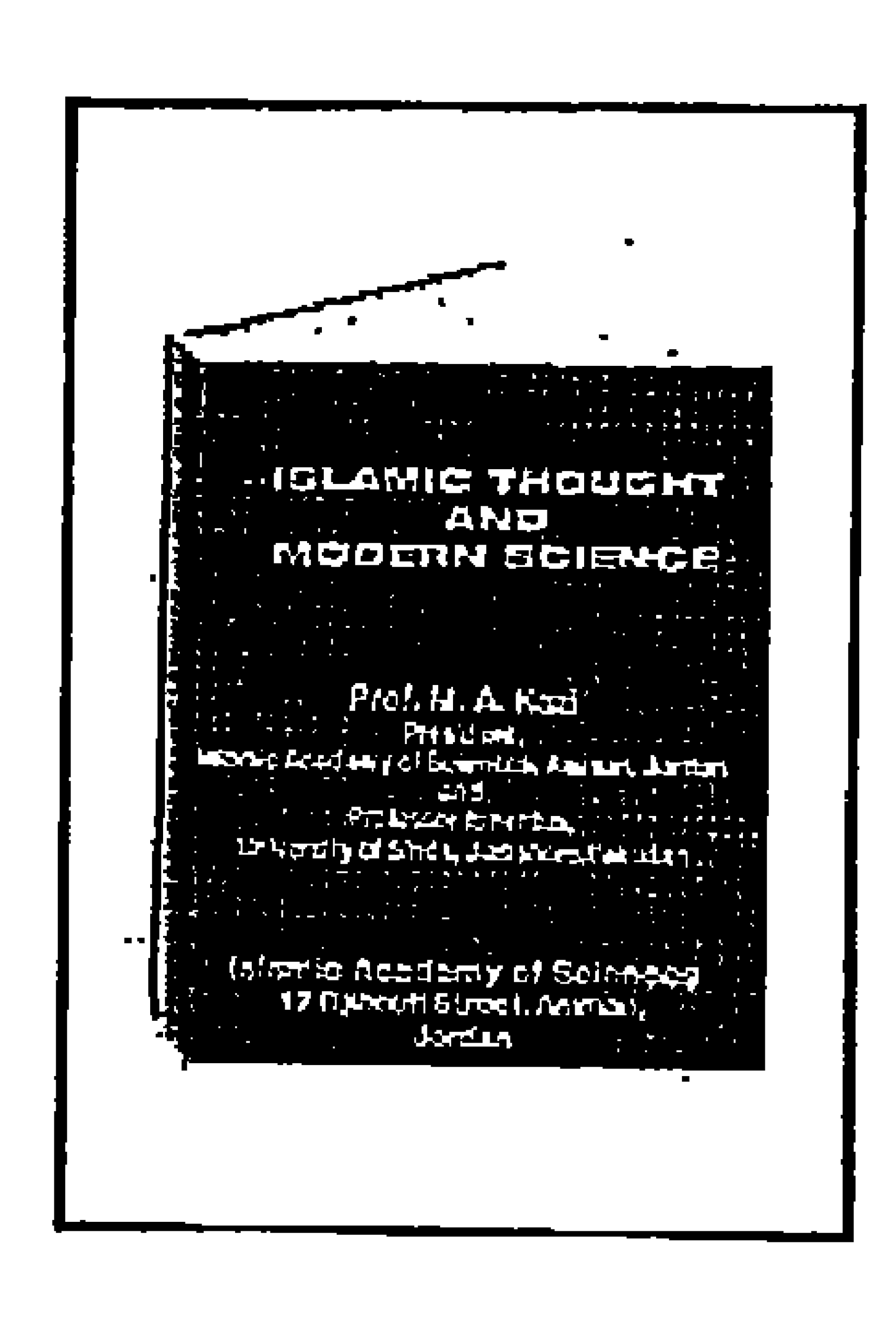
تقوم الأكاديمية بإصدار عدد من المطبوعات يتمثل في الدوريات، وبحوث المؤتمرات، والكتب، والنشرة الإخبارية، ونشرة التعريف بالأكاديمية. وهي كما يلي:

١- الدوريات

تنشر الأكاديمية دورية بعنوان **دورية الأكاديمية الإسلامية للعلوم** التي صدر أول عدد لها في أغسطس عام ١٩٨٨. وتصدر الدورية في تركيا ويقوم على تحريرها بروفيسور Naci M Bor ويقوم على تمويلها مؤسسة الكويت للتقدم العلمي. ولقد أعيد النظر في الدورية مرة أخرى في عام ١٩٩٨ حيث اقتصرت على مجال الطب، وأعيد تسميتها لتصبح عنوانها الدورية الطبية للأكاديمية الإسلامية للعلوم.



Islamic Thought and Modern Sciences, M



CONTENTS:

- The Islamic Worldview of Knowledge;
- Islamic Epistemology and Theory of Know
- Reflection, Reason, Revelation;
- A Critique of Modern Science and Religio
- March of Modern Science and Technolog
- Islamic Society and Scientific Developme
- Islamization of Knowledge and Islamic Sc

Hardcover 164 pages,
14*20 cm, English, Illustrated, 1998,
US $ 15.00

ORDER THIS BOOK

About Us | IAS Structure | Programme | Activities | Publications | IAS: The People | Links | Guest Book | Home

Back to List of Books

٢- بحوث المؤتمرات

قامت الأكاديمية في إطار الجهود الرامية لبث المعلومات بنشر بحوث المؤتمرات التي تعقدها بشكل دوري. وقد تم نشر حتى الآن ثمانية بحوث للمؤتمرات تضم أكثر من ٢٠٠ بحث. وفيما يلي عناوين مطبوعات بحوث المؤتمرات:

- The Islamic Academy of Sciences
- Proceedings of the Founding Conference (1986) - Published by the Islamic Academy of Sciences. Editor: A Kettani Morocco).
- Food Security in the Muslim World - Proceedings of the first international conference, edited by S Qasem (Jordan).- Amman Jordan), 1987.
- Science and Technology Policy for Self-Reliance in the Muslim World - Proceedings of the second international conference, edited by F Daghestani (Jordan), H El-Mulki (Jordan), and M Al-Halaiqa (Jordan).- Islamabad (Pakistan), 1988.
- New Technologies and Development of the Muslim World - Proceedings of the third international conference, edited by: F Daghestani (Jordan), and S Qasem (Jordan).- Kuwait, 1989.
- Technology Transfer for Development in the Muslim World -Proceedings of the fourth international conference, Antalya, edited by F Daghestani (Jordan), A Altamemi (Jordan), and M Ergin (Turkey).- Turkey, 1990.
- Science and Technology Manpower For Development in the Islamic World - Proceedings of the fifth international conference, edited by F Daghestani Jordan), A Altamemi (Jordan), and H El-Mulki (Jordan).- Amman (Jordan), 1991.
- Environment and Development in the Islamic World - Proceedings of the sixth international conference, edited by S Al-Athel (Saudi

Arabia), F Daghestani (Jordan), and A Altamemi (Jordan).- Kuala Lumpur (Malaysia), 1992.

- Health, Nutrition and Development in the Islamic World - Proceedings of the seventh international conference, edited by N Bor (Turkey), A Kettani (Morocco), and M Zou'bi (Jordan).- Dakar Senegal), 1993.
- Water in the Islamic World: An Imminent Crisis- Proceedings of the eighth international conference, edited by M Ergin (Turkey), H Dogan Altinbilek (Turkey), and M Zou'bi (Jordan).- Khartoum Sudan) 1994.
- Science and Technology Education for Development in the Islamic World- Proceedings of the ninth international conference.- Tehran (Iran), 1999.

٣ -الكتب

تقوم الأكاديمية بنشر عدد قليل من الكتب، وعلى الرغم من قلة عددها إلا أنها تمثل تميزا في مجالها، كما تسعى الأكاديمية مستقبلا لنشر سلاسل من الكتب التي تركز بالدرجة الأولى على إشكاليات العلم المعاصر. والكتب التي نشرتها الأكاديمية حتى الآن هي:

- Thought and Modern Science 1998) by M A Kazi
- Qur'anic Concepts and Scientific Theories (1999) by M A Kazi
- English / Arabic version of Personalities Noble (2000) by IAS.

٤ – النشرة الإخبارية

تقوم الأكاديمية من خلال السكرتارية لها بإصدار نشرة إخبارية دورية للتعريف بالأنشطة الجارية للأكاديمية، وبجهود أعضاء الأكاديمية، بالإضافة إلى بعض المقالات المختارة في موضوعات حيوية في العلوم والتكنولوجيا.

٥– المطويات

تنشر الأكاديمية مطويات بشكل دوري تلقي الضوء على برامج الأكاديمية، وملخص بأنشطتها، وأعضائها العاملين والشرفيين.

٦– منشورات أخرى

تقوم الأكاديمية بناء على طلب من لجنة العلوم والتكنولجيا في منظمة المؤتمر

الإسلامي - الكومستك (-COMST ECH) وبتمويل منها بإصدار دورية فصلية باللغة العربية للتفكير العلمي والابتكار من منظور الإسلامي للكومستك. وقد صدر منها حتى الآن ٢٠ عددًا بالاشتراك مع الأكاديمية الملكية لبحوث الحضارة الإسلامية - مؤسسة آل البيت بعمان.

تقييم الموقع

يتميز الموقع بمجموعة من المزايا، كما عليه بعض الملحوظات، وسنعرض لهما منفصلين:

نواحي التميز:

يتميز الموقع ببساطته وشكله الجمالي المتميز ولاسيما في صفحة المدخل التي أخذت اللون الأخضر، تتوسطها خريطة العالم الإسلامي مع مجموعة أعلام الدول المساندة للأكاديمية. هذا بالإضافة إلى وجود بعض الصور تمثل قطاعات تكنولوجية مختلفة تعكس بصفة عامة اهتمام الأكاديمية.

وقد تميز الموقع بصفة عامة بوفرة المعلومات عن أنشطة الأكاديمية التي استفاض فيها إلى حد كبير والتي تعرف بشكل جيد أي متصفح للموقع بدور الأكاديمية في الأنشطة المختلفة.

وقد استطاع الموقع بنجاح أيضا أن يعرف بجميع مطبوعات الأكاديمية، وأفرد جزءًا خاصا للدوريات، وثان للكتب وثالث لبحوث المؤتمرات. كذلك أتاح قائمة محتويات الكتب وأغلفتها بشكل واضح. كما أفرد الموقع لكل مؤتمر صفحة خاصة تغطي عناوين البحوث التي نوقشت فيه. كذلك فقد أتاح الموقع أعداد النشرة الإخبارية السابقة لتحميلها عبر الشبكة، وهو أمر يعد جيدا لمن يرغب في الإطلاع على أنشطة الأكاديمية بشكل متواصل.

وقد أجاد الموقع إذ استخدم الصور التعبيرية في مواضع متعددة تزيل حدة النصوص.

نواحي القصور:

تعد نواحي القصور في هذا الموقع من وجهة نظر الباحث ذات أهمية ويجب أن تأخذ في الاعتبار لما لهذه الأكاديمية من رسالة مهمة ومتميزة ليس عبر العالم الإسلامي فقط، بل عبر العام أجمع.

فمن الملاحظات الهامة أن بيانات الموقع متاحة فقط باللغة الإنجليزية، ولا يظهر في أية صفحة ما يشير إلى وجود مواز لها بالعربية أو الفرنسية ولو حتى بعلامة تحت الإنشاء، على الرغم من

الانطباع الذي يأخذه زائر الموقع بوجود مثل هذه اللغات بسبب ظهور اسم الأكاديمية باللغات الثلاث في الصفحة الرئيسية. ووجود موقع مواز على الأقل باللغة العربية يعد غاية في الأهمية بسبب أهداف الأكاديمية نفسها، وكذلك موقعها في دول عربية.

كذلك فإن صفحة التعريف بأنشطة البحث العلمي تظهر أن الأكاديمية قد قامت بالتعامل مع مئات من الباحثين المتميزين من خلال مؤتمراته وندواته ولاسيما في مجال العلوم والتكنولوجيا . وقد كان من المتوقع أن يكون هناك قاعدة بيانات لهؤلاء الباحثين تعرف بهم وبأبحاثهم كنموذج للإحاطة الجارية لأي باحث في المجال، وكذلك كأحد وسائل الاتصال العلمي بين الباحثين. ويمكن البدء مؤقتا بقاعدة بيانات للأعضاء الذين يمثلون الأكاديمية باعتبارهم شخصيات بارزة في دولهم، ولما لهم من إنجازات وإسهامات على مستوى تخصصاتهم.

كذلك فقد كان من المتوقع أن تتاح مكتبة الأكاديمية بأكملها على الشبكة وذلك لخدمة الباحثين وخاصة أنها مكتبة متخصصة على مستوى عالي في مجالي العلوم والتكنولوجيا. وإتاحة مثل هذه المكتبة على الشبكة ستكون بمثابة إضافة كبيرة لجهود الأكاديمية تجاه الباحثين المسلمين وغير المسلمين المهتمين بالموضوعات الأساسية التي تهتم بها الأكاديمية.

وفي إطار مطبوعات الأكاديمية فقد اكتفى الموقع بالتعريف بمحتويات الكتب والدوريات وبحوث المؤتمرات، وكان يجب أن يكون هناك إتاحة للنص الكامل لهذه الدوريات مقابل اشتراك شهري أو سنوي في القاعدة. وكذلك الأمر بالنسبة للكتب التي هي نتاج الأكاديمية على مدى ١٣ عاما، فقد كان من المتوقع أن تحظى بأهمية أكبر لقيمتها، ولا سيما أن الأكاديمية متخصصة.

وبالنسبة للروابط مع الجهات ذات الاهتمام المشترك فلم يقدم الموقع ربطًا بعدد كبير منها رغم ذكره لها في أكثر من موضع. وكان يجب أن تظهر كل المنظمات والهيئات التي تتعامل معها الأكاديمية في المدخل الخاص بالروابط.

أما في الإطار المنهجي للموقع فقد جاءت بعض المعلومات مكررة في صفحاته مما سبب بعض الاضطراب حول معرفة علاقة هذه المعلومات بتلك

الوحدة، فعلى سبيل المثال جاءت بعض المعلومـــات عن المؤتمرات في مدخل الأنشـــطة، ثم أعيد مرة أخرى في المطبوعـــات. وكذلك تم إفراد مدخل خاص لدورية الأكاديمية في الأنشطة ثم أعيد الحديث عنهـــا مرة أخرى في المطبوعات. كذلك تم وضع المكتبة تحت السـكرتارية، وكان يجب أن يفرد لها مدخل خاص ويتم التعريف بمقتنياتها بشكل أكثر تفصيلاً.

ومن الناحيـة الفنيـة فهنـاك بعض الأيقونات لا تعمل في الصفحة الرئيسية وهو بـالتحديد أحد أعلام الدول التي تظهر في أسفل الصفحة، ثم كذلك في الرسم الخاص بأنشطة الأكاديمية فهناك أيضـا بعض العنـاوين تظهر دون أي إمكانية لتفعيلها.

ومن الناحيـة الجماليـة فقد ظهرت الصفحة الرئيسية بلون أخضر قاتم ولو أمكن تخفيف حدتـه قليلا لكن أفضل للعين مع اللون الأصفر المستخدم. كما أن الأيقونـــات الـتي تظهـر في أعلى الصفحـات كمداخـل لمحتويـات الموقع متواضعـة للغايـة وليسـت الأفضل في تصميمها، ولا تتناسب مع الشكل العام للموقع والخطوط المستخدمة فيه.

وفي الختام فإن هذا الموقع يعد متميزا إلى حد كبير في أنشطته، ونأمل إن شاء الله أن يتم تطويره بشـكل أكبر ليخرج إلى الإطـار التفعيلي بدلا من الإطـار التعريفي، وهو ما يليق بأكاديمية متفردة في أهدافها ومجالها على مسـتوى العالم الإسلامي.





دليل المواقع (١)

د.هاني محيي الدين عطية

محركات البحث

نسيج

http://www.naseej.com

محرك بحث "نسيج" يعتمد استخدام اللغة العربية على أنها اللغة الرئيسية في جميع ما تقدمه من خدمات. كما يتوافر على نسيج عدد من الخدمات المعلوماتية المتجددة مثل "أخبار" نقلا على وكالة الأنباء السعودية، و"إسلاميات" ويشتمل على القرآن الكريم كاملا وكذلك مجلة المجتمع ويحتوي "مال وأعمال" على مجلة عالم الاقتصاد، وكذلك العديد من المواقع الطبية والثقافية والسياحية وغيرها من المواقع.

أين

http://www.ayna.com

محرك بحث "أين" يوفر لمستخدمي الإنترنت دليلاً للإنترنت بالعربية، يعتمد على استخدام اللغة العربية في البحث عن المواقع، وهو يقدم طائفة كاملة من الخدمات والمحتوى، بما فيها دليل لمواقع الإنترنت، ودردشة، وبريد إلكتروني متعدد اللغات، وبطاقات تهنئة وغيرها من الإعلانات المبوبة الشخصية والتجارية.

البوابات

إسلام أون لاين

http://www.islam-online.net

بوابة على الإنترنت ذات رسالة شاملة،

إسلامية المضمون، متنوعة الخدمات، تعمل باللغتين العربية والإنجليزية. والبوابة تقدم معلومات عن الإسلام وعلومه وحضارته وأمته، وعن الكون وعوالمه وتحولاته، ومن متابعة للمجريات والتطورات وتحليلها واستقرائها، ومن معلومات شتى وخدمات متعددة لم يعد للمرء غنى عنها في عصر (شبكة) الإنترنت، فهذا الموقع يسعى لتقديم الإسلام في صورته الموحِّدة الحية المعايشة لتطورات الحياة وتفاعلاتها في مختلف المجالات: تعريفات، خدمات، إعلام، قضايا فكرية.

عجيب

http://www. Ajeeb.com

بوابة "عجيب" هي البوابة الرسمية لشركة صخر لبرامج الحاسب. وهي تقدم خدماتها باللغتين العربية والإنجليزية. كما تقدم تقنيات الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى العربية ودليل للمواقع العربية. بالإضافة إلى محرك للبحث على الإنترنت باللغة العربية. وتضم البوابة مجموعة من القواميس متعددة اللغات وخدمات مجانية مثل دليل التليفزيون وحالة الطقس وخدمة بناء المواقع الشخصية والكاريكاتير والبريد المجاني. وتقوم بوابة عجيب بتغطية مجموعة من القنوات والتي يتم تحديثها يوميًا مثل الأخبار وتقنيات المعلومات والإنترنت وقناة المرأة بالإضافة إلى التسوق ومجموعات النقاش والدردشة. كما تضم موسوعة السينما العربية والبرامج الإسلامية والعديد من الألعاب المسلية.

المنظمات الدولية

المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة

http://www.isesco.org.ma/home.htm

موقع يمثل المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ISESCO وهي هيئة دولية تعمل في إطار منظمة المؤتمر الإسلامي ومقرها الرسمي الرباط عاصمة المملكة المغربية، وتهدف المنظمة إلى تقوية التعاون وتشجيعه وتعميقه بين الدول الأعضاء في ميادين التربية والعلوم والثقافة والاتصال. وتطوير العلوم التطبيقية واستخدام التقانة المتقدمة في إطار القيم والمثل العليا الإسلامية

الثابتة. ودعم الثقافة الإسلامية من خلال مناهج التعليم، وحماية الشخصية الإسلامية للمسلمين في البلدان غير الإسلامية. ويشتمل الموقع بالإضافة إلى الأهداف والميثاق، على تعريف عام عن المنظمة، والمطبوعات التي تصدرها المنظمة، والأعضاء، وتعريف عام عن الإسلام، وبعض الأخبار والأحداث الخاصة بالمنظمة.

المراكز البحثية

مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية

http://www.acpss.org

موقع خاص بمركز الدراسات السياسية والإستراتيجية، وهو مركز علمي مستقل يعمل في إطار مؤسسة الأهرام. أنشئ عام ١٩٦٨ بهدف دراسة الحركة الصهيونية والمجتمع الإسرائيلي والقضية الفلسطينية، ثم اتسع مجاله عام ١٩٧٢ إلى دراسة الموضوعات السياسية والإستراتيجية بصورة متكاملة، مع التركيز على قضايا التطور في النظام الدولي، وأنماط التفاعل بين الدول العربية وبين النظام العالمي الذي تعيش في ظله، أو بينها وبين الإطار الإقليمي المحيط بها، أو بين بعضها البعض. ويخصص المركز حيزاً كبيراً من نشاط العلمي لدراسة المجتمع المصري من مختلف الجوانب السياسية والاقتصادية والعسكرية والاجتماعية.

مركز الدراسات الفلسطينية

http://www.ipsjps.org

موقع خاص بمركز الدراسات الفلسطينية The Institute for Palestine Studies (IPS) وهو مؤسسة مستقلة، غير حكومية، غير ربحية، تأسست عام ١٩٦٣ في بيروت لتهتم بالدراسة والتحليل والتوثيق لكل ما يتعلق بالصراع العربي الإسرائيلي. ويعرف الموقع بأهداف المركز وبمنشوراته المختلفة.

مركز دراسات الشرق الأوسط

http://www.mesc.com.jo

موقع خاص بمركز دراسات الشرق الأوسط Middle East Studies Center (MESC) وهو مؤسسة أكاديمية مستقلة،

غير ربحية تأسست عام ١٩٩١ في عمان – الأردن بهدف دراسة التغيرات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية في منطقة الشرق الأوسط. ويعرف الموقع بجهود المركز، وبأنشطته، وبأعضائه، وباحثيه، وبمنشوراته المختلفة، وكيفية الالتحاق به.

European Institute for Research on Mediterranean and Euro-Arab Cooperation (MEDEA)

http://www.medea.be

موقع خاص بمركز البحوث الأوروبية لدول البحر المتوسط والعلاقات الأوروبية العربية وهو مؤسسة غير ربحية، ـ أسست عام ١٩٩٥ في بلجيكا بهدف تيسير تبادل المعلومات والأفكار بين السياسيين، والأكاديميين، والصحفيين، وإتاحة المناخ للتحليل الهادف المستقل، وتوصيل نتائج البحوث لصانعي القرار وبصفة خاصة الاتحاد الأوروبي من أجل الوصول إلى تعاون مثمر بين دول البحر المتوسط، وتحقيق استقرار في المنطقة والعلاقات بين الدول الأوروبية والعربية. ويعرف الموقع بجهود المركز، وبأنشطته، وبأعضائه، وباحثيه، وبمنشوراته المختلفة.

المراكز العلمية

مؤسسة الملك فيصل الخيرية

http://www.kff.org/

موقع خاص بمؤسسة الملك فيصل الخيرية King Fahd Foundation وهي مؤسسة علمية خيرية، مستقلة، تأسست بقرار ملكي رقم ١٣٤/أ عام ١٩٧٦ ومركزها الرياض بالمملكة العربية السعودية. وهي تهدف إلى خدمة الإسلام والمسلمين بتقديم المعرفة العلمية والأكاديمية من خلال برامج التعليم والبحث العلمي والنشر الأكاديمي والمؤتمرات الدولية والمنح الدراسية. وتهدف إلى توحيد جهود الباحثين على المستوى الإنساني من خلال منح الجوائز العالمية. كما تسعى إلى تنمية قدرات الاكتفاء الذاتي لدى المجتمعات النامية، وتمويل المؤسسة ذاتيا من خلال إدارة الاستثمارات الخاصة بها، والتشجيع على التبرعات. ويتضمن الموقع تعريف عام بالمؤسسة وأهدافها،

وتاريخ الملك فيصل ونشأته، والأنشطة العلمية، والاستثمارات المختلفة للمؤسسة.

المؤسسة الإسلامية

http://www.islamic-foundation.org.uk/

موقع خاص بالمؤسسة الإسلامية The Islamic Foundation وهي مؤسسة علمية خيرية، غير ربحية، غير حكومية، مستقلة، أنشئت عام ١٩٧٣ في منطقة ماركفيلد التابعة لمقاطعة ليستر ببريطانيا. وتهدف المؤسسة إلى مواجهة التحديات الفكرية المتجددة مع العصر للإسلام والمسلمين وذلك من خلال التعليم والبحث العلمي والنشر الأكاديمي والتدريب المهني والمؤتمرات الدولية. ويعرف الموقع بأنشطة المؤسسة المختلفة والتي تتضمن الأبحاث العلمية والندوات والمنشورات التي تمثل أنشطة المؤسسة المختلفة.

المعهد العالمي للفكر الإسلامي

http://www.iiit.org/

موقع خاص بالمعهد العالمي للفكر الإسلامي The International Institute of Islamic Thought وهي مؤسسة علمية خيرية مستقلة، غير ربحية، غير سياسية، غير حكومية، تأسست عام ١٩٨١ في هيرندن من ضواحي واشنطن العاصمة بالولايات المتحدة الأمريكية. وهي تهدف إلى العمل على الإصلاح الفكري والمعرفي باعتبار ذلك واحدا من منطلقات المشروع الحضاري الإسلامي المعاصر. وهو يتعامل مع مصادر التراث الإسلامي والمعرفة الإنسانية المعاصرة لبلورة تيار فكري إسلامي متميز يمهد لاستعادة قدرة الأمة على العطاء الحضاري وتوجيه التقدم الإنساني. ويعرف الموقع بأنشطة المعهد المختلفة والتي تتمثل في تنفيذ مشروعات الأبحاث وعقد المؤتمرات والندوات، ونشر الكتب والدوريات العلمية المحكمة.

الأكاديمية الإسلامية للعلوم

http://www.ias-worldwide.org

موقع خاص بالأكاديمية الإسلامية للعلوم Islamic Academy of Sciences، وهي هيئة خيرية - غير ربحية، غير سياسية، غير حكومية، مستقلة، أنشئت بتوصية

من لجنة العلوم والتكنولوجيا بمنظمة المؤتمر الإسلامي، وتم إقرارها في المؤتمر الإسلامي الرابع المنعقد في كزبلانكا المغرب) عام ١٩٨٤. وتم إعلان تأسيسها عام ١٩٨٦ في الأردن عقب دعوة من الأمير الحسن ودعم من رئيس باكستان. وهي هيئة متخصصة في ميادين العلوم التكنولوجية والطبية والطبيعية من منظور إسلامي معاصر. وتهدف الأكاديمية إلى العمل كهيئة استشارية للأمة الإسلامية وأعضاء الهيئات التابعة لمنظمة المؤتمر الإسلامي في المجالات المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا، وإنشاء برامج علمية وتكنولوجية وأنشطة في العلوم والتكنولوجيا، وتشجيع التعاون بين الجماعات البحثية في مختلف الدول الإسلامية في المشاريع المشتركة، وتشجيع وتطوير البحث في المشكلات الرئيسية التي تواجه الدول الإسلامية، واستشراف التكنولوجيا التي يمكن تبنيها وتوظيفها، وصياغة مقاييس الأداء والتحقيق العلمي، ومنح الجوائز والتكريم الشرفي للإنجازات العملية المتميزة في جميع مجالات العلوم والتكنولوجيا. ويعرف الموقع بأنشطة المؤسسة المختلفة والتي تتضمن الأبحاث العلمية والندوات والمنشورات التي تمثل أنشطة المؤسسة المختلفة.

The Research Center for Islamic History, Art and Culture (IRCICA)

http://ircica.hypermart.net/ircica.html

موقع خاص بمركز البحوث الإسلامية للتاريخ والأدب والثقافة. وهو مركز يتبع منظمة المؤتمر الإسلامي تأسس عام ١٩٨٠ في إستانبول بهدف نشر المفهوم الصحيح للحضارة الإسلامية وبصفة خاصة في مجالات التاريخ والأدب والثقافة الإسلامية، بعيدا عن التعصب، والتحيز وذلك من خلال البحث العلمي والدراسة والنشر بمختلف الأشكال الكتب والدوريات وبحوث المؤتمرات والتوثيق الببليوجرافي. وأن يوفر الاتصال العلمي بين الباحثين والهيئات العملية المختلفة على مستوى العالم من خلال الندوات والمعارض. ويعرف الموقع بأهداف المركز وأنشطته المختلفة ومؤتمراته ومنشوراته.

Institute of Islamic Sciences, Technology and Development

http://www.islamicscience.org

موقع خاص بمركز العلوم الإسلامية والتكنولوجية، والتنمية، وهو مؤسسة تأسست في الولايات المتحدة بهدف تطوير مفهوم إسلامية المعرفة، ولاسيما في العلوم والتكنولوجيا، وذلك من خلال الانتشار عبر المناهج الدراسية في الجامعات الحكومية في أمريكا الشمالية. ويعرف الموقع بأهداف المركز وأنشطته ومنشوراته، كما يشمل عدد من الوثائق الخاصة بأخلاقيات العمل المهني، وقانون المياه الإسلامي.

الجمعيات والاتحادات المهنية

اتحاد الكتاب العرب

http://www.awu-dam.com

موقع لاتحاد الكتاب العرب مركزه دمشق، يتركز نشاطه في التأليف والترجمة في مجالات الشعر والقصة والمسرح والنقد والدراسة والبحث وما يتصل بها من نشاطات فكرية في الحقل الثقافي والأدبي. ويهدف إلى استكشاف المواهب الأدبية ورعايتها، ورصد الواقع العربي في الإنتاج الأدبي والثقافي. واستلهام الجوانب الكفاحية والإنسانية في التراث القومي والأدب الشعبي لتطوير الأدب العربي وإثرائه ووضعه في تيار الأدب الطليعي العالمي، والاتصال بالاتحادات والهيئات الأدبية والثقافية العربية والأجنبية وبخاصة الكتاب والأدباء العرب في المهجر، ومحاربة التيارات الثقافية المنحرفة، وإذكاء روح المقاومة والصمود لدى المواطن العربي في وجه الأخطار التي تهدد الوجود العربي وتحاول عزله وإلغاء دوره الأساسي في النضال العالمي ضد الاستعمار، والتأكيد على حرية الكلمة ذات المدلول القومي، والانفتاح على الأدب التقدمي في الوطن العربي والعالم، وتهيئة مناخ ثقافي يتيح للإمكانات والمواهب المبدعة أن تتفتح وتنمو في جو من الحرية المسئولة. وأخيرا الدفاع عن الكتاب والسعي لإيجاد التشريعات التي تحمي إنتاجهم وتضمن حقوقهم فيه. و يعرف بالإضافة إلى أنشطته المختلفة الموقع بالمطبوعات والكتب والمجلات التي يصدرها.

Islamic Medical Association of North America

http://www.imana.org

موقع لاتحاد الأطباء المسلمين في أمريكا الشمالية، وهو اتحاد مهني تأسس عام ١٩٦٧ في بهدف إيجاد ملتقى للأطباء المسلمين (الأساتذة والطلاب) وإثراء معرفتهم المهنية، والتعرف على المشكلات والقضايا الشائكة التي تعترضهم عند ممارستهم المهنة، ولا سيما أخلاق المهنة. كما يهدف الاتحاد إلى فهم أكثر للإسلام ونشره بشكل واعي، ودعم سبل التعاون بين الأطباء المسلمين والمهن الطبية المختلفة، وتدريب الأطباء الجدد على فهم واقع الممارسة المهنية في أمريكا الشمالية، وتشجيع الدراسة والبحث العملي والنشر في مجال العلوم الطبية على مستوى العالم، والمساهمة في الإسعافات والخدمة الطبية العامة.

منظمة الفنون والعمارة الإسلامية

http://www.islamicart.com

موقع خاص بمنظمة الفنون والعمارة الإسلامية Islamic Arts and Architecture Organization (IAAO) وهي هيئة غير ربحية تهدف إلى تقديم المعلومات الخاصة بالفن والعمارة من أجل البحث العملي وتطوير الدراسات الإنسانية في الفن الإسلامي، وإيجاد العلاقات البينية بين الفن الإسلامي وبقية الدراسات الأكاديمية. ويسعى الموقع إلى التعريف بمختلف المجالات في الفن والعمارة الإسلامية، وتشجيع المهتمين بهذا المجال على المشاركة الموقع بخبراتهم وأعمالهم.

دور النشر

أمانة للنشر

http://www.amana-publications.com

موقع خاص بأمانة للنشر AMANA Publications وهي واحدة من أكبر دور النشر والتوزيع المتخصصة في الكتب الإسلامية المنشورة باللغة الإنجليزية عامة وبصفة خاصة في الولايات المتحدة. ويعرف الموقع بأهم ما نشر في مجاله من كتب الأطفال، والكتب الأكثر مبيعا، وبأحدث ما صدر مع التعريف بكل كتاب ومؤلفه وبيانات النشر كاملة. وهي تضم قسما خاصا

لمنشورات المعهد العالمي للفكر الإسلامي باللغة الإنجليزية.

دار الفكر

http://www.darelfikr.com.lb

موقع خاص بدار الفكر وهي دار نشر تأسست عام ١٩٦٣ في بيروت تعنى بنشر التراث الإسلامي والعربي من تفسير وحديث وأصول وفقه ولغة عربية ودراسات إنسانية علمية، وترجمات لهذه الكتب للغات الإنكليزية والفرنسية. ويتيح الموقع البحث هجائيا وموضوعيا عن الكتب، كما يشمل أيضا أحدث ما صدر عن الدار.

Kazi publication

http://www.kazi.org

موقع خاص بقاضي للنشر، وهي من أكبر دور النشر والتوزيع المتخصصة بنشر الكتب الإسلامية باللغتين الإنجليزية والأردية. تأسست عام ١٩٧٢ في الولايات المتحدة بهدف نشر رسالة الإسلام بالصورة الصحيحة، وإزالة التعصب، ومواجهة التحديات والمتغيرات العالمية، وخدمة مناهج التعليم الإسلامي. وتهتم الدار بمراجعة ونشر كتب التراث، والكتب المدرسية والجامعية بمفاهيم إسلامية وذلك وفق المناهج الدراسية المقررة كما تقوم بدعم المالي بترجمة الكتب الهامة المنشورة باللغة غير الإنجليزية إلى الإنجليزية وذلك بالتعاون مع المؤسسات البحثية المختلفة. ويعرف الموقع بأهداف الدار، وأنشطتها، ومطبوعاتها.

مكتبة النيل والفرات

http://www.neelwafurat.com

موقع يتبع مركز التعريب والبرمجة، وهو مركز يهدف إلى عمل شبكة توزيع للكتاب الإسلامي التي تضم أكثر من خمسين ألف كتاب تشمل جميع الموضوعات مع خصم يصل إلى ٣٠٪. ويوفر الموقع هذه الخدمة إمكانية البحث باللغة العربية بعنوان الكتاب أو مؤلفه أو بالموضوع، كما يتيح الموقع تصفح أي من الكتب الموجودة في موضوع ما، ويعطي نبذة عن موضوعه ويوفر صورة لغلافه ومعلومات عن مؤلفه، وجهة نشره، وسعره والخصم الخاص به.

الموسوعات

جامع الفقه الإسلامي

http://feqh.al-islam.com

موقع يتبع شركة حرف لتقنية المعلومات وهو يقدم مكتبة فقهية نصية متكاملة تحتوي على أهم مراجع الفقه الإسلامي تمت معالجتها لغويا وشرعيا من قبل أساتذة متخصصين في اللغة العربية وعلوم الشريعة الإسلامية تحت إشراف وزارة الأوقاف الكويتية. وتتيح الموسوعة البحث بالنص والبحث بالموضوع. كما تحتوي على مكتبة تعرف بجميع المراجع المستخدمة في الموسوعة وعددها خمسة وتسعين مرجعا. كما يسمح بعرض الكتب موزعة على أقسام الفقه المختلفة.

الموسوعة التراثية

http://www.al-warraq.com

موقع يتبع مؤسسة الوراق، وهو يتيح عددا كبيرا من كتب التراث بالنص الكامل لتغطي موضوعات التاريخ، واللغة، والأدب، والأنساب، والجغرافيا والرحلات، والحديث، والتراجم، والفلسفة والمنطق، وعلوم القرآن، وعلوم اللغة، والفقه، والعقيدة، والطب، وتفسير الأحلام، والتصوف، والببليوجرافيا، فيما يغطي أكثر من مليون صفحة من التراث العربي. ويمكن البحث بالكلمة. كما يمكن البحث أيضا بقائمة محتويات الكتاب.

الدوريات

British Journal of Middle Eastern Studies

http://www.tandf.co.uk/journals/frameloader.html

موقع يتبع مطبعة تايلور وفرنسيس، ويعرف بالمجلة البريطانية للدراسات الشرق أوسطية التي تصدر عنها. وهي دورية أكاديمية تصدر مرتين في العام ويقوم على تحريرها بروفيسور Ian Nett-on بجامعة ليدز البريطانية. وتسعى الدورية إلى إيجاد التوازن بين العلوم الاجتماعية الحديثة وبين العلوم الاجتماعية التقليدية المقترنة بالدراسات الإسلامية وتلك المتعلقة بالشرق الأوسط. وتهتم الدورية بموضوعات

اللغة، والأدب، والتاريخ، والسياسة، والاقتصاد، وعلم الإنسان، والاجتماع، والجغرافيا، والديانات وثقافة المجتمعات. كما تشمل مراجعات لمواد نشرت بلغات مختلفة في هذه المجالات.

Journal of Islamic Studies

http://www3.oup.co.uk/islamj/hdb

موقع يتبع مطبعة جامعة أكسفورد البريطانية، وهو يعرف بمجلة الدراسات الإسلامية التي تصدر عنها، وهي دورية تهتم بالبحوث الأكاديمية المرتبطة بالإسلام والعالم الإسلامي، وبصفة خاصة بالموضوعات التي تتناول التاريخ، والجغرافيا، والعلوم السياسية، والاقتصاد، وعلم الإنسان، والاجتماع، والقانون، والعلاقات الدولية، والأدب، والديانات، والبيئة، وأخلاقيات العمل العلمي.

Der Islam

http://www.degruyter.com/journals/islam/islam-100.html

موقع خاص بدورية الإسلام، وهي دورية تصدر نصف سنوية تختص بتاريخ وحضارة الشرق المسلم من منظور الاستشراق الألماني، وتتناول المقالات وقراءات ومراجعات الكتب، وتقبل المقالات باللغتين الألمانية والإنجليزية.

Journal of Arabic Literature

http://php.indiana.edu/~jal

موقع يتبع جامعة إنديانا بالولايات المتحدة، وهي يعرف بمجلة الأدب العربي التي تصدر عنها. وهي دورية تصدر ثلاث مرات في السنة ويشرف على تحريرها Suzanne Pinckney St-etkevych و Ayman El-Haj . وتهتم الدورية بنشر الدراسات النقدية والأدبية والتاريخية، بالإضافة إلى المراجعات والببليوجرافيات. وبصفة عامة فهي تهتم أيضا بنشر الأدب الكلاسيكي والحديث المكتوب والشفهي، وكذلك الشعر والنثر الأدبي والعامي. كما توجه الدورية أيضًا اهتمامها إلى الباحثين المهتمين بالدراسات التي تربط بين الأدب والدراسات الإنسانية والاجتماعية وبصفة خاصة بدراسات الأدب المقارن ونظرية الأدب.

Arabic and Middle Eastern Literature

http://www.tandf.co.uk/journals/carfax/13666169.html

موقع يتبع مطبعة تايلور وفرنسيس، ويعرف بمجلة الأدب العربي والشرق أوسطي التي تصدر عنها، وهي دورية تختص بالأسئلة والتفسيرات المختلفة لأدب ما قبل الحداثة، وأدب الشرق الأوسط، وتهتم بالدراسات الأكاديمية في الأدب الفارسي، والأدب التركي، والأدب الكردي، والأدب الأردي، والأدب العبري الحديث. كما تهتم الدورية أيضا بنشر الدراسات الأدبية باللغة العربية والفرنسية والبربرية لمنطقة شمال إفريقية. وتخصص الدورية ما بين وقت وآخر عددا خاصا يتناول موضوعا معينا، بالإضافة إلى مراجعات الكتب والببليوجرافيات.

Journal of Muslim Minority Affairs

http://www.tandf.co.uk/journals/frameloader.html

موقع يتبع مطبعة تايلور وفرنسيس، ويعرف بدورية قضايا الأقليات المسلمة التي تصدر عنها ويقوم على تحريرها Saleha S. Mahmood. وتهدف الدورية منذ عددها الأول الذي صدر عام ١٩٧٩ إلى تزويد الرأي العام بالمعلومات الصحيحة والدقيقة لأحوال الأقليات المسلمة التي تعيش في مجتمعات غير إسلامية. وتمثل هذه الدورية مصدرا هاما لقضايا الأقليات المسلمة لما يمثله التعداد العام لهم من أهمية، والذي يصل إلى ٤٠٠ مليون نسمة موزعين على ١٤٩ دولة. وهم بذلك يمثلون ثلث تعداد المسلمين في العالم. وتركز الدورية على كافة القضايا التي تواجه هذه الأقليات من أهمها نمط الحياة الذي يعيشونه، ومشاكلهم الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية. مواطن الضعف والقوة التي تعتري هذه الأقليات في مواطن، ومدى حضور الإسلام لديهم وممارستهم له ومستقبله لدى الأجيال التالية. كذلك تمتد أبحاث الدورية إلى الأقليات غير المسلمة التي تعيش في مجتمعات إسلامية بهدف إجراء دراسات مقارنة وحوار بين الديانات في الإطار التاريخي والديموجرافي والاجتماعي والاقتصادي.



مجلة المسلم المعاصر

١٣ شارع مرقص حنا – العجوزة – (مركز الدراسات الفقهية) – القاهرة – هاتف : ٣٤٩٨٨٥٣ - ج.م.ع

طلب شراء هدية للغير

* أرجو إرسال مجموعة كاملة مجلدة كهدية مني

للسيد : ....

العنوان : ....

مع إرسال فاتورة باسم : ....

على العنوان : ....

....

التوقيع: .... التاريخ : / /

السداد

بموجب شيك مصرفي باسم مجلة المسلم المعاصر .

أو بتحويل على بنك فيصل الإسلامي المصري الرئيسي بالقاهرة : حـ / ٤٣٦١٢

سعر المجموعة كاملة ٢٣ مجلد أنيق فاخر :

في الدول العربية : ٩٠٠ دولار أمريكي شاملاً مصاريف الشحن الجوي .

في الدول الأوربية : ١١٠٠ دولار أمريكي شاملاً مصاريف الشحن الجوي .

في جمهورية مصر العربية : ٩٥٠ جنيه مصري.

مجلة المسلم المعاصر

١٣ شارع مرقص حنا - العجوزة - (مركز الدراسات الفقهية) - القاهرة - هاتف : ٣٤٩٨٨٥٣ - ج.م.ع

قسيمة اشتراك سنوي هدية للغير

* أرجو قبول اشتراك بـ ( ) نسخة اعتبارًا من / / إلى / / ولمدة عام.

هدية ترسل للسيد : ....

على العنوان : ....

إرسال فاتورة : ....

الاسم : ....

العنوان : ....

....

التوقيع: .... التاريخ : / /

قيمة الاشتراك السنوي

في الدول العربيـــــة : ٢٠ دولار أمريكي للأفراد للنسخة الواحدة .
٤٠ دولار أمريكي للمؤسسات للنسخة الواحدة .

في دول أوروبــا : ٣٠ دولار أمريكي للأفراد للنسخة الواحدة .
٦٠ دولار أمريكي للمؤسسات للنسخة الواحدة .

في جمهورية مصر العربية : ٢٠ جنيه مصري للأفراد للنسخة الواحدة .
٤٠ جنيه مصري للمؤسسات للنسخة الواحدة .

الســـداد

بموجب شيك مصرفي باسم مجلة المسلم المعاصر .

أو بتحويل على بنك فيصل الإسلامي المصري الرئيسي بالقاهرة : حـ / ٤٣٦١٢

سـعـر الـعـــدد :

في الـــدول العربيـــة : ٥ دولارات أمريكية أو ما يعادلها .

في الـــدول الأوروبيـــة : ٨ دولارات أمريكية أو ما يعادلها .

في جمهورية مصر العربية : ٥ جنيهات مصرية .

قضايا اسلامية معاصرة

فكرية متخصصة تعنى بالهموم الثقافية للمسلم المعاصر

الاتجاهات الجديدة في علم الكلام

(١)

رئيس التحرير

عبد الجبار الرفاعي

جعفر سبحاني — حسن حنفي — عبدالهادي الفضلي
أحد قراملكي — صادق لاريجاني — غالب حسن
عبدالمجيد النجار — مصطفى ملكيان — يحيى محمد

المراسلات:

قم: ص. ب ٣٣٤٧ ـ ٣٧١٨٥ هاتف: ٧٣٢٣٧٨ ـ ٢٥١ ـ ٩٨

بيروت: ص. ب ٨٥ ـ ٢٥ هاتف: ٨١٣٤٣٨ ـ ٣ ـ ٩٦١

العدد الرابع عشر ١٤٢٢ ـ ٢٠٠١






AL-MUSLIM AL-MUASSIR

THE CONTEMPORARY MUSLIM



In This Issue




Vol. (25) No. (99)

Shawwal,Dhul Qadah,Dhul Hejja,1421

January,February,March,2001